

W SZKOLE JEST ŻŁE, A NAWET DOBRZE

Zreformowana szkoła w oczach uczniów

1. Wprowadzenie

Celem niniejszego tekstu jest prezentacja sposobu, w jaki widzą swoją szkołę jej dzisiejsi uczniowie. Chodzi więc o obraz szkoły w ich oczach, co o niej myślą, co im się w niej podoba, a co dokucza i dlatego wymagałoby zmiany. Kontekstem analizy jest pakiet rozwiązań wprowadzony do systemu oświatowego w 1999 roku, nazywany potocznie reformą gimnazjalną. Zakładamy, że zmiany, którym podlega szkoła, w oczywisty sposób dotyczą również uczniów, i to nie tylko (a nawet nie przede wszystkim) dlatego, że wytyczają nowe ramy organizacyjne i programowe szkoły. Ten ich aspekt, który zamierzamy zidentyfikować, to – z jednej strony – kwestia recepcji zmian, a z drugiej opinie o ich przebiegu i rezultatach. Pytania, które stawiamy, są następujące: co uczniowie wiedzą o reformie, czy i w jakim stopniu dostrzegają proces jej wprowadzania, jakie miejsce w ich życiu zajmują zmiany, którym poddawana jest ich szkoła, jak oceniają ich cel, czy według nich szkoła zmienia się na lepsze, czy też, być może, pozostaje nadal jedynie tradycyjnym miejscem realizacji dokuczliwego obowiązku uczenia się? Pytania te stanowią zatem rodzaj pryzmatu, przez który spróbujemy przyjrzeć się rekonstruowanemu wizerunkowi.

2. Reformy jako interakcja społeczna

Planowana analiza wymaga uporządkowania niektórych pojęć oraz przyjęcia kilku założeń. Rozważyć należy przede wszystkim samo pojęcie reformy, z uwzględnieniem specyfiki obszaru, w obręb którego jest wprowadzana. Reformy – w najpowszechniej stosowanym rozumieniu – oznaczają proces wprowadzenia w życie

wcześniej obmyślanych i opisanych rozwiązań, ujętych z reguły w formę zbioru określonych ustaleń i przepisów. To, co wyróżnia reformy państwowe (a ich przykład to właśnie reformy oświatowe), to fakt, iż są one wprowadzane przez rządzących, a wszelkie regulacje ujmuje się w formie aktów prawnych (ustaw). Zakładanym celem reform, prawdopodobnie wspólnym dla wszelkich ich odmian i rodzajów, jest polepszenie istniejącego stanu rzeczy, wprowadzenie takich rozwiązań, które prowadziłyby do zmian w zaplanowanym kierunku. Istotą reform stanowi zatem przekonanie, że proponowane zmiany są zmianami na lepsze, i że jako takie zostaną przyjęte i zaakceptowane przez tych, których dotyczą. To z kolei prowadzi do wniosku, iż integralnym składnikiem każdej działalności reformatorskiej powinien być jakiś element perswazji, gwarantujący porozumienie stron procesu, a następnie zrozumienie i akceptację zmian.

Proces wprowadzania reform ma zatem w istocie charakter interakcyjny, a jeśli tak, to obok wspomnianej perswazji winien zawierać również komponent dyskursu i regulacji normatywnej¹. Zakładając, iż taki właśnie charakter ma proces zmian, którym podlega polska szkoła, można już dość wyraźnie zarysować co najmniej jedną z możliwych dróg jego analizy. Charakterystyka mogłaby więc objąć jego uczestników: tych, których nazwiemy *autorami* reformy, oraz *adresatów* proponowanych rozwiązań. Jej kolejny wymiar to strategię argumentacji i – ogólniej – dyskursu, prezentowane przez każdą ze stron. I w końcu charakterystyka reform to również analiza otoczenia tej szczególnej interakcji, obejmująca to wszystko, co bywa nazywane reakcją na reformy lub też (częściej i powszechniej) ich społecznym odbiorem.

Patrząc na reformy oświatowe z takiej właśnie perspektywy i uwzględniając to, że chodzi o reformy państwowe, można już dostrzec większość ich istotnych osobliwości. Po jednej stronie pojawia się aparat państwowy ze wszystkimi przynależnymi mu funkcjami, wyposażony w zdyscyplinowaną siłę stanowienia i egzekwowania prawa, po drugiej zaś – jedna z najważniejszych, ale też najbardziej skomplikowanych instytucji, zwana systemem edukacji. Państwo jawi się tu jako monolit, decydujący o kształcie i realizacji zmian i kontrolujący ich przebieg; z reguły jednak wiele zbliżonych cech prezentuje również druga strona. Tymczasem system edukacji przedstawia sobą układ co najmniej trzech społeczności – nauczycieli, uczniów i rodziców, ulokowanych wprawdzie w obrębie jednej struktury organizacyjnej, ale równocześnie artykułujących jej zróżnicowane wizje, prezentujących zróżnicowane oczekiwania i nierzadko sprzeczne interesy. Powiedzmy od razu, że nazwanie jednej z tych grup „nauczycielami” ma charakter w dużej mierze umowny, bowiem ta złożona społeczność mieści w sobie rów-

¹ Przyjmuję tu punkt widzenia podobny do opisywanego przez Barbarę Jabłońską, która trafnie spostrzega, że pojęcie dyskursu bywa stosowane zamiennie z pojęciami bardziej ogólnymi, m.in. z pojęciem interakcji (por. Jabłońska 2009: 20). Dokładne rozważenie interakcyjnego charakteru reformy wymagałoby jednak podjęcia głębszej charakterystyki tej kwestii, a w tym wyboru takiego rozumienia interakcji, którego utożsamienie z pojęciem dyskursu przyniosłoby oczekiwane efekty poznawcze (w tej sprawie por. Sztompka 2002: 73–81).

niez wyodrębniające się kategorie – dyrektorów szkół, wizytatorów, metodyków oraz innych pracowników merytorycznego nadzoru i administracji oświatowej. Z kolei rodziców (a w gruncie rzeczy także i nauczycieli) nie sposób wyłączyć z kontekstu społecznego odbioru reform – przeciwnie, stanowią oni jego stały element i mogą służyć za swoisty, choć także dość oczywisty przykład klasycznego, mertonowskiego zespołu ról. Wszystko to powoduje, iż wszelkie adresowane do tej rzeczywistości zamierzenia reformatorskie wymagają nawet w najprostszym wyobrażeniu wielopłaszczyznowego dyskursu i co najmniej trójstrumieniowej perswazji, kierowanej z osobna do każdej z tych grup. Wygląda na to, że mamy tu do czynienia z sytuacją bez precedensu, dlatego też uznamy ją za kolejny istotny wyróżnik omawianego procesu.

Ale w zarysowanym układzie znajdują się także uczniowie – grupa, której pozycja w interakcyjnej strukturze reform odznacza się dość zdecydowaną przewagą cech charakterystycznych dla odbiorcy różnorodnych komunikatów, a nie ich nadawcy. Odpowiedzi na pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy nie da się tutaj udzielić. Jednakże fakt, iż struktura ta nie zakłada równoprawnego uczestnictwa uczniów w debatach o kształcie i efektach zmian, nie ulega raczej wątpliwości, choć – z drugiej strony – trudno byłoby uznać, że są oni z tych debat zupełnie wyłączeni. Trzeba zatem założyć, że w ich przypadku mamy do czynienia z dyskursem na swój sposób zapośredniczonym, bądź to przez rodziców, nauczycieli, bądź przez media, Internet czy inne ogniwa komunikacji społecznej. Z perspektywy naszego zamierzenia ten moment ma znaczenie absolutnie kluczowe. Pokazuje, że próba odnalezienia śladów reformy w wypowiedziach uczniów o szkole, a także bardziej systematycznego jej wpływu na ich stan wiedzy i świadomości, wygląda na zadanie prawie niewykonalne. Dążąc do zidentyfikowania opinii i poglądów uczniów na temat reform, musimy z góry założyć, że to, co uda się odnaleźć, to tylko efekt owej zapośredniczonej argumentacji, będący mniej lub bardziej spontanicznym przetworzeniem wyników toczzonej przez innych „oficjalnej” dyskusji.

3. Głosy w sprawie reformy. Perspektywa teoretyczna analizy

Założenie powyższe wymaga jednak jeszcze dwóch uzupełnień. Po pierwsze, należy stwierdzić, iż reforma systemu edukacji, wprowadzona ustawą z 1999 roku, wygląda na tle innych polskich reform edukacyjnych na przypadek wyjątkowy. Zmianom w oświacie wprowadzanym w poprzednich latach towarzyszyły z reguły stosunkowo szerokie dyskusje, toczone zarówno w środowiskach specjalistów i ekspertów, jak też i w innych zainteresowanych grupach społecznych. Ich upublicznione głosy, a także liczne wypowiedzi publicystyczne dawały poczucie informowania o programie reform, racjach leżących u ich podstaw, ich następ-

stwach i konsekwencjach². Istnieje wrażenie, że dyskurs społeczny o reformach był wówczas pełniejszy i bardziej powszechny. Tymczasem jego obecny przebieg sprowadza się na ogół do wymiany uwag na forach internetowych, dotyczących z reguły już wprowadzonych w życie i obowiązujących rozwiązań, gdy te z kolei – publikowane również z reguły na specjalnie w tym celu utworzonych witrynach – zostały wcześniej zaproponowane i ukształtowane w gronach ekspertów i polityków³. Wypowiedzi tych grup (będących w rzeczywistości wypowiedziami tzw. „centrum”) formułowane są z perspektywy, której nie sposób określić inaczej jak technokratyczna. Trafnie dostrzegli to dwaj autorzy wypowiadający się krytycznie o reformie w przededniu jej wprowadzenia.

Analiza wypowiedzi przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej – pisze Tomasz Szkudlarek – (...) pozwala na zidentyfikowanie kilku założeń, które są przez autorów (czasem milcząco) przyjmowane. Najogólniej można stwierdzić, że odpowiadają one ideologii technokratycznej, identyfikowanej np. jako podstawa reform edukacyjnych w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii w latach osiemdziesiątych. Jest to połączenie konserwatywnego z systemowym (centralistycznym) podejściem do wprowadzania zmian i liberalnymi założeniami zarządzania oświatą (metafora rynku i konsumpcji). (...) Krytyczne uwagi na ten temat nie oznaczają *negacji* projektu, mają natomiast na celu zwrócenie uwagi na jego potencjalne konsekwencje (Szkudlarek 1998: 25–26).

Reforma systemu edukacji – dopowiada Janusz Gęsicki –

jest operacją przeprowadzaną na żywym organizmie społecznym, musi więc respektować pewne reguły socjologiczne. Można bowiem wymyślić wspaniały model, który spotka się z jawnym lub ukrytym oporem społecznym grup mogących sabotować proces zmiany. Projekt reformy powinien więc, oprócz propozycji modelowych, zawierać strategię wprowadzania w życie proponowanych rozwiązań. Na tym polega różnica między projektem technokratycznym a projektem socjotechnicznym. Propozycja przedstawiona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej grzeszy właśnie technokratyzmem (...) (Gęsicki 1998: 29).

Ponadto wyraźne są tutaj dwa charakterystyczne rysy: nastawienie na emisję komunikatów, w których dominują instrukcje i polecenia, oraz orientacja na ich późniejszą ewaluację i kontrolę wykonania, podczas gdy elementy perswazyjne i socjotechniczne odsunięte są zdecydowanie na drugi plan.

² Przykładem takiej dyskusji jest niemal ogólnonarodowa debata, która odbyła się po opublikowaniu w 1973 roku *Raportu o stanie oświaty w PRL*, będącego dziełem grupy ekspertów kierowanej przez Jana Szczepańskiego. Porównywalnej reakcji nie wywołały już jednak kolejne raporty, z lat 1989 (*Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Edukacja narodowym priorytetem*, autorstwa Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej pod kierunkiem Czesława Kupisiewicza), oraz 1996 (*Założenia długofalowej polityki edukacyjnej państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu rozwoju kształcenia na poziomie wyższym*, opracowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej).

³ Dobrym przykładem stosowania takiej strategii z ostatnich dni jest tzw. reforma sześciolatków – rozwiązanie obniżające do sześciu lat wiek obowiązku szkolnego.

W sferze ogólnej koncepcji – pisał w 1998 roku Mirosław Sawicki – projekt uważam za dobry (...). Gorzej przedstawia się sprawa działań wykonawczych. Pierwsza wątpliwość wiąże się z bardzo centralistyczną konstrukcją reformy. Działania wdrażające reformę mają wyraźny kierunek z góry w dół i nie widać żadnej próby budowania oddolnego ruchu wspierającego reformę oraz nadającego jej bardziej powszechny charakter (Sawicki 1998: 21).

Jakkolwiek rozpatrywanie strategii wprowadzania reform nie jest celem niniejszych uwag, to wart podkreślenia jest jeszcze jeden fakt: ustawa z 8 stycznia 1999 roku, wprowadzająca reformę ustroju szkolnego (w myśl której m.in. w systemie szkolnictwa pojawiły się gimnazja), doczekała się do chwili obecnej sześciu nowelizacji⁴.

Pokazuje to, iż o ostatnim dziesięcioleciu (i dodajmy, że chyba nie tylko o tym okresie) należy mówić jako o czasie permanentnego reformowania polskiej szkoły, realizowanego w warunkach dyskursu, którego przebieg można bez wątpienia określić jako osobliwy. Dla naszej analizy sytuacja ta ma wszakże istotną konsekwencję, obligującą do korekty wyjściowego założenia, które w obecnym kształcie równoznaczne jest z tezą, iż istnieje szansa na odnalezienie zarysu zależności przyczynowo-skutkowej pomiędzy tzw. „oficjalnym” dyskursem o reformie a poglądami uczniów mieszczącymi się w obrębie wizerunku szkoły widzianej ich oczami. Twierdzę, że szansę, o której mowa, należy uznać za nierealną, już nie tylko dlatego, że w interakcyjnej strukturze reformy nie przewidziano dyskursu z uczniami, ale także z powodu zasadniczych wątpliwości, jakie budzą uwarunkowania i przebieg wymiany poglądów na linii centrum – nauczyciele i rodzice. Jest oczywiste, iż w tej sytuacji pole wyboru perspektywy teoretycznej, która dawałaby możliwość sformułowania mocnych hipotez oraz odpowiedzi na pytanie o przyczyny funkcjonowania wśród uczniów określonego obrazu reformowanej szkoły, okazuje się bardzo ograniczone. Zadaniem do podjęcia pozostaje więc jego opisuwa rekonstrukcja oraz – ewentualnie – próba wyjaśnienia idiograficznego⁵.

4. Porównawczy układ odniesienia

W sytuacji gdy ma być podjęta próba analizy wybranych konsekwencji określonych zmian realizowanych w stosunkowo długim czasie, nieuchronnie nasuwa się pytanie o to, co niekiedy nazywane jest w socjologii tradycją badawczą. Jeśli próbujemy odpowiedzieć na pytanie o obraz reformowanej szkoły w oczach uczniów,

⁴ Tekst ujednolicony: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990120096>.

⁵ Ten rodzaj wyjaśniania wymienia Earl Babbie, opisując go jako szczególny typ wyjaśniania przyczynowego, w którym dąży się do wyjaśnienia bardzo konkretnego zjawiska w bardzo konkretnej sytuacji i w którym zarówno to zjawisko, jak i ta sytuacja traktowane są – inaczej niż w wyjaśnianiu nomotetycznym – jako unikatowe i niepowtarzalne (por. Babbie 2003: 45–46).

to niemal natychmiast powstaje kilka następnych: o wyobrażenie szkoły widzianej oczami tych, którzy wdrażają reformy, oraz o jej wizerunek w oczach innych grup społecznych, w szczególności wymienionych już wcześniej jako fundamentalne elementy szeroko pojmowanej struktury systemu oświatowego – rodziców i nauczycieli. Inne pytanie, co oczywiste, dotyczy wcześniejszych prób zmierzenia się z problematyką identyczną lub bardzo zbliżoną. Jeśli udałoby się znaleźć takie przykłady, to byłyby możliwa nie tylko prezentacja rozważanego tutaj obrazu, ale też, być może, pokazanie kierunków jego kształtowania się i zmian od stanu sprzed reformy do dziś.

4.1. Głosy ekspertów i monitorowanie reformy

Trzeba przyznać, że stan rzeczy, z którym mamy tu do czynienia, jest zaskakujący. Odpowiedzi na ostatnie z postawionych pytań można udzielić od razu: od 1999 roku, a więc od momentu wdrożenia tzw. reformy gimnazjalnej, w zasadzie nie prowadzono w Polsce badań eksploracyjnych nad tym procesem, dlatego też wiedza o odbiorze reformy przez grupy uwikłane w strukturę systemu edukacji może być, jak dotąd, tylko ewentualnie rekonstruowana drogą analizy pojedynczych i okazjonalnych wypowiedzi. Znajdujemy tu swoiste, rozszerzające potwierdzenie wcześniejszego spostrzeżenia, bowiem okazuje się, że wymienione grupy, a zatem także uczniowie, nie budzą szczególnego zainteresowania już nie tylko autorów reformy, ale również badaczy. Próba odnalezienia akcji badawczych, w których programach znajdowałyby się elementy zainteresowania poglądami uczniów, rodziców i nauczycieli w sprawach reformowanej szkoły, a więc programów mających na celu określenie społecznego odbioru wdrażanych zmian, prowadzi w zasadzie tylko do dwóch instytucji, które podjęły się realizacji takich przedsięwzięć. Pierwsze z nich zostało zrealizowane w Instytucie Spraw Publicznych (ISP), a drugie w Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS).

Badania te, niekiedy podobne co do typu i stosowanych procedur, dotyczą jednak odmiennych zagadnień; różne były ich perspektywy wyjściowe, a wyniki przeznaczono dla różnych adresatów. Publikacje i badania ISP koncentrują się wokół głównych założeń i celów reformy – upowszechnienia szkolnictwa na poziomie szkoły średniej, zwiększenia równości szans w dostępie do szkół oraz poprawy jakości kształcenia, a także środków ich realizacji – zmiany struktury szkolnictwa, zmiany zasad zarządzania szkołami i finansowania szkół, reformy programowej, nowego systemu egzaminacyjnego oraz zmian statusu nauczycieli (Putkiewicz, Zahorska 1998: 9). Wśród publikacji ISP wyróżnia się ta właśnie ekspertyza, będąca prawdopodobnie najobszerniejszym zbiorem wypowiedzi na temat strategii i techniki wprowadzania reformy. Są to w większości wypowiedzi niezwykle krytyczne, wskazujące na rozliczne mankamenty i braki projektowanych rozwiązań. Uzupełnieniem tego zbioru jest druga publikacja tych samych autorek, zawierająca zapis eksperckiej dyskusji nad metodami monitorowania i ewaluacji reformy,

usprawnieniem realizacji reformy programowej oraz procesem tworzenia nowej sieci szkół i zarządzania oświatą (Putkiewicz, Zahorska 1999). Podobną problematykę odnajdujemy również w późniejszych publikacjach ISP, z lat, w których zmiany w systemie edukacji stawały się w coraz większym stopniu faktem dokonanym. Tu z kolei wyróżnia się seria „Analizy i Opinie”, której kilka numerów poświęcono takim zagadnieniom jak kierunki modyfikacji polityki oświatowej po trzech latach reformy (Dolata, Konarzewski, Putkiewicz 2003), przebudowa podstawy programowej kształcenia ogólnego (Konarzewski 2004), najważniejsze wyzwania stojące przed oświatą po pięciu latach od wprowadzenia reformy (Dolata 2005), czy problemy polskiego systemu edukacyjnego w obliczu wymogów rynku pracy Unii Europejskiej (Zahorska, Walczak 2005).

Wspólnym mianownikiem wszystkich wymienionych publikacji jest to, że są one adresowane do bardzo wyraźnie określonego grona odbiorców – osób podejmujących decyzje, specjalistów i kadry zarządzającej oświatą. Jak zapowiadaliśmy, w planie niniejszego tekstu nie mieszczą się ani rozważania nad strategią wprowadzania reform, ani też rozpatrywanie szczegółowych kwestii merytorycznych towarzyszących temu procesowi. Gdybyśmy jednak na chwilę odstąpili od tej zasady, to musielibyśmy poddać publikacje ISP (a wśród nich w szczególności artykuły w „Analizach i Opiniach”) dość zasadniczej krytyce. Są one bowiem przykładami eksperckich wypowiedzi adresowanych w gruncie rzeczy do samych siebie, a inny czytelnik nieuchronnie staje w obliczu pytania, dlaczego o większości poruszanych tu spraw po prostu nie pomyślano wcześniej. Uwag tych nie będę kontynuował, zaznaczając tylko, że proces przygotowania oraz wdrożenia reformy edukacyjnej w 1999 roku mógłby z pewnością, a nawet powinien stać się przedmiotem osobnych rozważań.

Jedynie obszerniejsze badania procesu reformowania szkoły firmowane przez ISP zostały zrealizowane w ramach programu monitorowania reformy w roku jej wprowadzenia (1999/2000), w następnym roku szkolnym (2000/2001), oraz częściowo w roku szkolnym 2001/2002 (Konarzewski 2001b). Badania te były prowadzone w dwóch cyklach. Pierwszy zmierzał do opisanie stanu oświaty w pierwszym roku reformy (Konarzewski 2001a), drugi, zrealizowany w drugim i częściowo w trzecim roku po jej wprowadzeniu, koncentrował się wokół następstw reformy strukturalnej. Obie akcje badawcze prowadzono taką samą metodą, będącą rodzajem sondażu (bezpośrednim realizatorem badań było CBOS).

Dzięki identyczności metod – pisze pomysłodawca badań i autor raportu, Krzysztof Konarzewski – można nie tylko opisywać funkcjonowanie szkół podstawowych i gimnazjów, ale także sprawdzić rzetelność ubiegłorocznych wyników, a zatem i prawomocność opartych na nich wniosków. Jeśli ten sprawdzian wypadłby pomyślnie, można ponadto określać wielkość i kierunek zmian wskaźników obiektywnych i subiektywnych, jakie zaszły w ciągu roku (Konarzewski 2001b: 3).

Oba cykle badań odznaczają się wielką dbałością o reprezentatywność. Prezentacja wyników oparta jest na wykorzystaniu stosunkowo obszernej aparatury

statystycznej, jednak wyliczone współczynniki rzadko pokazują istotne zależności. Dość skomplikowana procedura (por. Konarzewski 2001b: 3–8) doprowadziła do wyróżnienia początkowo czterech kategorii szkół (nazywanych w raporcie populacjami), a następnie do konstrukcji prób badawczych, obejmujących związanych z tymi kategoriami nauczycieli, uczniów i rodziców. Zbiór analizowanych zmiennych podzielono na dwie części, nazywając pierwszą faktami, a drugą opiniami. Ten metodologicznie poprawny, choć równocześnie także zdroworozsądkowy podział nie został jednak przeprowadzony z należytą konsekwencją, dlatego też pośród pytań o opinie znajdujemy wiele takich, których rzeczywistym przedmiotem okazują się w końcu fakty⁶.

O ogólnym obliczu badań decyduje stopień zainteresowania faktami, znacznie przewyższający, jak się wydaje, zainteresowanie badaczy sferą opinii. Rozważano więc kwestie organizacji i lokalizacji szkół, charakterystykę ich siedzib i wyposażenia, badano szkoły pod kątem funkcjonowania w nich społecznych organów zarządzania (samorządów uczniowskich i rad rodziców) oraz warunków dowożenia uczniów do szkoły (Konarzewski 2001b: 9–15). Zagłębiano się niekiedy w problematykę bardzo szczegółową, np. praktykowane w różnych szkołach strategie grupowania uczniów, analizowano ruch kadrowy i zmiany poziomu kwalifikacji nauczycieli. Odrębną uwagę poświęcono procesowi nauczania, poddając analizie jego poszczególne dziedziny, od sytuacji w zakresie nauczania języków obcych, poprzez uzyskiwane przez uczniów oceny, zjawisko drugoroczności i korzystanie z korepetycji, aż po oferowane przez szkoły zajęcia pozalekcyjne. Do kategorii opisywanych faktów zaliczono również sferę opieki sprawowanej przez szkołę nad uczniami (takiej jak opieka pedagogiczna, psychologiczna, logopedyczna czy lekarska), a jeden z wniosków mówi np. o wyższym poziomie rozwoju tej sfery w szkołach miejskich, które górują pod tym względem nad wiejskimi, ale też o postępie, który w ciągu roku dokonał się w gimnazjach wiejskich, zbliżających się w ten sposób do szkół miejskich, a oddalających od wiejskich szkół podstawowych (por. Konarzewski 2001b: 30).

Podobnie jak wszystkie pozostałe, także i ten wniosek obudowany jest drobiazgowymi analizami statystycznymi. Przypomnijmy – mamy tu do czynienia z badaniami realizowanymi dwukrotnie, w odstępie nieco ponad jednego roku, mającymi z założenia identyczny przebieg i zmierzającymi do sprawdzenia, jakim zmianom uległ w tym czasie opisany wcześniej stan rzeczy. Otóż, o ile można zrozumieć rodzaj prezentowanego tutaj nastawienia poznawczego w odniesieniu do pierwszego cyklu badań, o tyle wydaje się, iż ich replikacja w drugim cyklu okazała się pomysłem chybionym, bowiem udało się wprawdzie zaobserwować kilka zmian i trendów, jednak we wszystkich tych przypadkach zmiany okazały się nieznaczne, a trendy zaledwie zarysowane. Pierwszy cykl przyniósł (założmy,

⁶ Omawiany raport budzi wiele wątpliwości i zastrzeżeń, dotyczących w szczególności formułowania pytań, operacjonalizacji zmiennych i innych kwestii metodologicznych. Zagadnień tych nie zamierzam podejmować, ograniczając ewentualne uwagi krytyczne do przypadków, w których ich wyrażenie okaże się nieuniknione.

że poprawnie uzyskany i wyczerpujący) opis stanu oświaty w roku wprowadzenia reformy, którego, być może, brakowało – i dlatego trzeba opis ten uznać za pozytywny rezultat badawczy. Co do drugiego cyklu, to wbrew optymistycznym założeniom nie przekroczył on granic pierwszego, bo choć wzbogacił wcześniejsze ustalenia o pewne szczegóły, to jednak w rezultacie dostarczył podobnego opisu sytuacji, tyle tylko, że o rok późniejszego. Owych optymistycznych założeń, o których tu mowa, autor raportu nie wyraził wprost, zapewne uznając je za oczywiste, wynikające, by tak rzec, z logiki okoliczności towarzyszących badaniom. Pierwsze, ogólniejsze założenie sprowadza się do przekonania, że okres niewiele ponad jednego roku jest czasem wystarczającym do tego, by rzeczywistość społeczna mogła zmienić się do tego stopnia, aby zmiany w jej obrębie miały charakter statystycznie istotny. Owszem, zdarzają się takie przypadki, będące jednak z reguły następstwem działania wyjątkowo silnych, spektakularnych bodźców, do których z pewnością nie da się porównać zaledwie rozpoczętej reformy oświaty. Tymczasem treścią drugiego założenia jest właśnie przeświadczenie, że reforma stanowi podstawowy czynnik sprawczy zmian i dlatego można, a nawet należy traktować ją jako rodzaj bodźca wywołującego w społecznej przestrzeni oświaty obserwowane zjawiska. Nie dość więc, że mamy tu do czynienia z mocnym założeniem o sile oddziaływania reformy, to dodatkowo towarzyszy mu równie mocne przekonanie o związku przyczynowo-skutkowym łączącym program przekształceń szkolnictwa z różnymi aspektami rzeczywistości. Nie trzeba chyba tłumaczyć, że taki punkt wyjścia owocuje następnie albo podejściem monokauzalnym, albo wyjaśnieniami pozornymi, bądź też wyprowadza na manowce powtarzania wcześniejszych ustaleń i traktowania ich tak, jak gdyby były ustaleniami nowymi.

Jednak to, co najbardziej interesujące, a równocześnie najistotniejsze z punktu widzenia naszych zamierzeń, zawiera się w zbiorze opinii o gimnazjum (nazwanym w raporcie postawami wobec gimnazjum, choć czasem także postawami wobec reformy), jak również w potraktowanym jako całość zbiorze opinii uczniów. Prezentację tych ustaleń powinniśmy poprzedzić stwierdzeniem, że utworzenie gimnazjów (traktowane z pewnym uproszczeniem jako synonim tzw. reformy strukturalnej) należałoby uznać za najbardziej spektakularny składnik całego pakietu zmian. Okazuje się jednak, iż w tej właśnie sprawie pojawia się głęboka niejednomyslność, bowiem o ile zmiany są raczej akceptowane przez rodziców i uczniów, o tyle spotykają się z gruntowną krytyką ze strony nauczycieli. Ich poglądy okazują się przy tym, jak pisze Krzysztof Konarzewski, „nadzwyczaj stabilne: na początku trzeciego roku następstwa reformy systemu oświaty są oceniane równie źle, jak na początku drugiego. (...) Można więc powiedzieć, że niezależnie od upływu czasu i różnic w doświadczeniu polscy nauczyciele pozostają niechętni reformie szkolnictwa” (Konarzewski 2001b: 49).

Odniesienie tej opinii, a także wspomnianej różnicy zdań jest być może najważniejszym ustaleniem całych omawianych badań. Nie budzi ono jednak szczególnego zdziwienia – wszak eksperci zwracali uwagę na niedostatki procedur wdrażania reformy, wskazując m.in. na brak kierowanej do nauczycieli perswa-

zji, brak konsultacji z tym środowiskiem oraz brak strategii zapewniającej pozyskanie poparcia nauczycieli dla tego procesu. Niewykluczone więc, iż widać tu konsekwencje tych właśnie uchybień, odnoszących się, *nota bene*, w pewnej mierze także do rodziców i uczniów, tyle tylko, że w ich przypadku zapewne nie tak dotkliwie odczuwanych. Krytyczne wypowiedzi nauczycieli dotyczą w szczególności realizacji przez gimnazjum funkcji przypisanych temu szczeblowi kształcenia w programie reformy, których jednak szkoła ta najwyraźniej nie spełnia. Na pierwszy plan wysuwa się tutaj tzw. funkcja wyrównawcza, której istotę stanowi wyrównywanie różnic społecznych i kompetencyjnych między uczniami wywodzącymi się z różnych, w tym także społecznie zaniedbanych środowisk. Tymczasem, zdaniem nauczycieli, gimnazjum nie przyczynia się ani do nadrobienia przez nich braków w wiedzy, ani do rozwoju zainteresowań, ani też nie pobudza w istotnym stopniu życiowych ambicji. „Odpowiedzi – pisze Konarzewski – pokazują wyraźny spadek notowań gimnazjum. W pierwszym roku reformy we wszystkich porównaniach gimnazjum zyskiwało więcej ocen pozytywnych niż negatywnych (...). Teraz przewaga gimnazjum w rozwijaniu zainteresowań i pobudzaniu ambicji znacznie zmalała, a w nadrabianiu braków w wiedzy odwróciła się na korzyść dawnej szkoły podstawowej” (Konarzewski 2001b: 49–50). Gdy zaś chodzi o ogólną postawę nauczycieli, to najlepiej charakteryzuje ją takie oto zdecydowanie dominujące przeświadczenie: reforma wywołała w polskiej oświacie zarówno zmiany na lepsze, jak też na gorsze, choć te ostatnie są dużo bardziej liczne. W najbliższym czasie trudno spodziewać się zmiany tej sytuacji, być może pod pewnymi względami będzie lepiej, pod innymi względami gorzej, a bilans wyjdzie na zero. Ale jak rzeczywiście potoczą się sprawy szkolne, tego nie wiadomo i nie da się tego przewidzieć (Konarzewski 2001b: 50).

Wzrost przekonania, że gimnazjum źle spełnia oczekiwania autorów reformy – pisze Konarzewski – jest większy wśród nauczycieli gimnazjów, zwłaszcza miejskich, niż wśród nauczycieli szkół podstawowych. Wskutek tego różnica między tymi dwiema grupami znacznie zmalała, ale nadal jest widoczna. Przed rokiem widzieliśmy w niej świadectwo, że wszyscy nauczyciele uważają zatrudnienie się w gimnazjum za awans zawodowy; ci zatem, których ominął, nie doceniają, a ci, których spotkał, przeceniają szkołę tego szczebla. Zgodnie z tą interpretacją wątpliwości, czy to rzeczywiście jest awans, legną się po dwóch latach reformy głównie wśród nauczycieli gimnazjów. Można w tym widzieć naturalną korektę oczekiwań, które na początku wszystkich poważnych przedsięwzięć bywają wybujałe nad miarę (Konarzewski 2001b: 51).

Ocena trafności zarówno tej, jak też i innych sformułowanych w omawianym raporcie hipotez mogłaby stać się przedmiotem osobnego zadania, ale jeden szczegół wyводу Konarzewskiego budzi zainteresowanie i warto poświęcić mu więcej uwagi. Znajdujemy tu bowiem spostrzeżenie dotyczące zmniejszenia się w czasie dzielącym oba cykle badań różnicy (nadal jednak widocznej) w poglądach na reformę między nauczycielami gimnazjów (uprzednio nastawionymi do reformy mniej krytycznie) i szkół podstawowych (prezentującymi we wcześniejszych ba-

daniach bardziej krytyczną postawę). Powstaje pytanie o kierunek tej zmiany, o to, na czym w istocie polega zmniejszenie się owej różnicy. Próba odpowiedzi, której autor raportu najwyraźniej unika, prowadzi do stwierdzenia, że mamy tu do czynienia z powiększeniem się grupy rozczarowanych reformą nauczycieli gimnazjów, podczas gdy liczba jej krytyków wśród nauczycieli szkół podstawowych nie tylko nie zmalała, ale nawet wzrosła (Konarzewski 2001b: 50–51). W tej sytuacji opisywana różnica rzeczywiście uległa zmniejszeniu, tyle tylko, że w efekcie wzrosła ogólna liczba niezadowolonych, obie grupy nauczycieli bardziej się do siebie pod tym względem upodobiły, a krytyczna postawa całego tego środowiska wobec reformy uległa dalszemu zaostrzeniu.

Opinie o zmianach w oświacie wyrażane w tym samym czasie przez rodziców i uczniów są mniej krytyczne i bardziej ambiwalentne. Rodzice gimnazjalistów uważają utworzenie gimnazjów za krok w dobrym kierunku, a opinia ta utrzymuje się na tym samym poziomie w obu cyklach badań (Konarzewski 2001b: 53). Podobnie niezmienna pozostaje opinia rodziców w sprawie jakości nauczania w gimnazjum w porównaniu ze szkołą podstawową – zdecydowana większość nie widzi tutaj żadnej różnicy (Konarzewski 2001b: 44). Pomimo przewidywanych w założeniach reformy zmian i nowych rozwiązań widoczne jest utrzymywanie się dotychczasowego, tradycyjnego wzoru kontaktu rodziców ze szkołą, z dominującą rolą wywiadówek oraz różnych zebrań (Konarzewski 2001b: 45). Wygląda jednak na to, że proponowane nowości nie zdążyły się jeszcze zakorzenić, a cokolwiek do życzenia pozostawia również sfera informacji.

Znaczna większość rodziców (...) uznała – pisze Krzysztof Konarzewski – że są wystarczająco dobrze informowani o postępach dziecka w gimnazjum. O tym, jak szkoła odnosiła się do innych potrzeb rodziców, wiemy mniej. (...) Stosunki między szkołą a rodzicami nie układają się jednak idealnie, skoro 37% (w mieście nieco więcej – 40%) chciałoby mieć większy wpływ na jej pracę (...). Jest możliwe, że w odniesieniu do części osób to roszczenie nie ma pokrycia w gotowości działania na rzecz ulepszenia pracy szkoły. Warto jednak zauważyć, że spora część rodziców (...) pełniła jakieś funkcje w społecznych ciałach zarządzania szkołą (...). Interesujące, że prawie połowa „działaczy” (47%) domaga się większego wpływu na pracę szkoły. Skoro ci, którzy już coś robią, chcieliby mieć więcej do powiedzenia, to najwyraźniej istnieje w zbiorowości rodziców gotowość współzarządzania szkołą, której gimnazja nie powinny zmarnować (Konarzewski 2001b: 45–46).

O ile akcenty krytyczne wobec reformy są w wypowiedziach rodziców prawie niezauważalne, o tyle są one dość wyraziście obecne w opiniach uczniów. Gimnazjum uważane jest przez nich za szkołę lepszą niż podstawowa, a opinia ta pozostaje jednakowa w obu cyklach badań.

Postawa wobec gimnazjum – czytamy w raporcie – nadal zależy od miejsca zamieszkania (...): najlepiej myśli o gimnazjum młodzież ze wsi, najgorzej młodzież z dużego miasta. Inaczej natomiast ułożyły się sympatie mieszkańców małych miast: teraz wolą się uczyć w szkole wiejskiej niż miejskiej. Jest możliwe, że odpowiada za to degradacja gimnazjów miejskich. Trzeba wspomnieć o istotnej interakcji miejsca zamieszkania z lokalizacją szko-

ły (...), która bierze się stąd, że młodzież z dużego miasta gorzej ocenia gimnazjum wiejskie niż miejskie (Konarzewski 2001b: 51).

Ale na tej dość ogólnikowej opinii w zasadzie kończą się wyrazy aprobaty uczniów dla gimnazjum, a w ich postawie zaczynają dominować akcenty krytyczne. Dotyczą one, po pierwsze, warunków nauki, których obraz

jest wyraźnie mniej korzystny niż obraz kreślony przez nauczycieli. Jak widzieliśmy – czytamy dalej w raporcie – odsetki nauczycieli zadowolonych z wyposażenia dydaktycznego wzrosły, natomiast odsetki uczniów, którzy twierdzili, że wyposażenie dydaktyczne w gimnazjum było lepsze niż w szkole podstawowej, zmalały (...). Krytycy pierwszego raportu wysuwali zarzut, że lepsze wyposażenie gimnazjów w sprzęt komputerowy nie musi oznaczać, że uczniowie mają do niego większy dostęp. Odpowiedzi na pytanie dodane do tegorocznego kwestionariusza zdają się potwierdzać ten zarzut: czwarta, a w mieście nawet trzecia część pierwszoklasistów w ogóle nie miała dostępu do komputerów na lekcjach (Konarzewski 2001b: 42).

W porównaniu z ustaleniami pierwszego cyklu badań obniżyła się także ocena nauczycieli.

Mniej korzystnie niż przed rokiem – pisze o tym Konarzewski – oceniają uczniowie swoich nauczycieli. Ocena życzliwości nauczycieli, czyli zainteresowania sprawami ucznia, pogorszyła się niewiele (...), ale znacznie zmalał odsetek uczniów twierdzących, że nauczyciele w gimnazjum bardziej sprawiedliwie oceniają postępy w nauce (...). Opinia, że nauczyciele w gimnazjum są bardziej stronnicy (do jednych uczniów uprzedzają się, innych faworyzują), przeważa nad opinią przeciwną. (...) Ogólny obraz poprawia nieco fakt, że tylko 11% uczniów zarzuciło swoim nauczycielom prowadzenie lekcji bez troski o to, czy ktośkolwiek rozumie materiał (...), oraz że uczniów, którzy twierdzili, że nauczyciele w gimnazjum w większym stopniu zachęcają ich do wyrażania własnego zdania, nawet gdy się z nim nie zgadzają, jest ponad dwukrotnie więcej niż uczniów twierdzących przeciwnie (Konarzewski 2001b: 44).

Po drugie, uczniowie gimnazjum znacznie częściej aniżeli wówczas, gdy byli w szkole podstawowej, skarżą się na zmęczenie i przeciążenie obowiązkami. Ale, z drugiej strony, poczucie wzrostu ilości wiedzy koniecznej do opanowania deklarują uczniowie szkół wiejskich, podczas gdy to samo poczucie deklarowane przez uczniów szkół miejskich wykazuje wprawdzie nieznaczną, ale jednak tendencję spadkową (Konarzewski 2001b: 48). Niezależnie od deklaracji nadmiaru obowiązków i związanego z tym zmęczenia coraz częściej pojawiają się wypowiedzi, że nauka w gimnazjum przebiega w gruncie rzeczy podobnie jak w szkole podstawowej.

Uczniów, którzy uważają, że w klasie I gimnazjum nauczyli się więcej niż w szkole podstawowej – zauważa Konarzewski – jest teraz nieco mniej niż przed rokiem (zwłaszcza w miastach), ale nadal stanowią oni bezwzględną większość. Odpowiedzi (...) pokazują, że wprawdzie wzrost odczuwanego zmęczenia jest w gimnazjum częstszy niż spadek, ale relatywnie więcej uczniów donosi o zmniejszeniu się szkolnej nudy i poprawie stosunków z rówieśnikami. We wszystkich porównaniach oceny gimnazjalistów na wsi są bardziej po-

zytywne niż w mieście. Warto zauważyć – dodaje autor raportu – że w sprawie stosunków z rówieśnikami opinie uczniów i nauczycieli zdają się rozchodzić. Wprawdzie uczniowie porównywali gimnazjum ze szkołą podstawową, a nauczyciele zbiorowości gimnazjalistów w pierwszym i drugim roku reformy, ale nie sposób uznać, że to wystarczająco tłumaczy rozbieżność (stosunki interpersonalne musiałyby być nadzwyczaj dobre w pierwszym roczniku gimnazjalistów i nadzwyczaj złe w szkole podstawowej, co nie wydaje się prawdopodobne). Bardziej jest prawdopodobne, że nauczyciele pojmują koleżeńskość inaczej (w duchu maksymy: dobry kolega pomaga odrobić pracę domową, zły daje ściągnąć) niż uczniowie. „Dogadywanie się z rówieśnikami”, które chwalili uczniowie, miałyby więc rys antyszkolny (Konarzewski 2001b: 47–48).

O ile w tych deklaracjach można dopatrywać się narastających elementów przyzwyczajania do nowej szkoły i traktowania jej już nie w kategoriach atrakcyjnej nowości, lecz jako miejsca, w którym trzeba się jakoś odnaleźć i jakoś sobie poradzić, o tyle ogólne nastawienie uczniów do szkoły pozostaje niezmiennie krytyczne, zaś poziom owego krytycyzmu odnotowany w drugim cyklu badań okazał się wyższy niż w pierwszym.

Jakie są przyczyny – pyta autor raportu – generalnego obniżenia się uczniowskich ocen gimnazjum? W odpowiedzi można wysunąć trzy niewykluczające się hipotezy. Najprostsza głosi, że pogorszyły się warunki nauki w gimnazjum. (...) Niezadowolenie uczniów może być pierwszym sygnałem, że gimnazjum traci prestiż i osuwa się w przeciętność polskiej szkoły podstawowej sprzed reformy. Hipoteza druga nieco osłabia ten wniosek. Jakaś część negatywnej dynamiki ocen może wynikać nie tyle z obiektywnego pogorszenia warunków, ile stąd, że pierwsze oceny były nierealistycznie wysokie (...). Uczniowie, którzy zainaugurowali działalność gimnazjum, mogli przeceniać jego zalety, ponieważ na nich i na ich szkołach skupiała się uwaga bliższego i dalszego otoczenia społecznego. W drugim roku gimnazjum spowszedniało (...). Trzecia hipoteza uwzględnia fakt, że w przeciwieństwie do uczniów nauczyciele czują się w gimnazjum lepiej niż w pierwszym roku jego istnienia. Może to znaczyć, że gimnazjum grawituje ku „szkole nauczyciela”, czyli że struktury praktyki dydaktycznej i wychowawczej kształtują się podług jego potrzeb prestiżu i wygody. (...) Wzrost uczniowskiego niezadowolenia z gimnazjum brałby się więc nie tyle z obiektywnego pogorszenia się warunków nauki, ile z niewłaściwych – niedostosowanych do wieku uczniów i wysokich wymagań dydaktycznych – obyczajów regulujących stosunki między uczniami i nauczycielami, zwłaszcza z fasadowej samorządności (Konarzewski 2001b: 43).

Nie rozważając trafności całej tej argumentacji, warto zwrócić uwagę na jej dwa wątki. Pierwszy to ten, który mówi o nadwartościowaniu gimnazjum przez uczniów, którzy nie zadowolili się jeszcze na dobre w tej szkole, i nie dysponując własnymi doświadczeniami, prezentowali wobec niej być może zbyt wysokie oczekiwania. Uznając to spostrzeżenie za ogólnie słuszne, sądzę jednak, że bardziej szczegółowego rozważenia wymaga konkluzyjny fragment hipotezy, wyrażający myśl, iż w miarę nabywania przez nich doświadczenia szkoła powszednieje, a wraz z tym jej oceny stają się bardziej realistyczne. Otóż wątpię, by rzeczywiście wchodził tu w grę realizm, a jeśli nawet, to sens tego pojęcia byłby inny od przypisywanego mu przez autora raportu. Jestem natomiast skłonny przypuszczać, że chodzi tu znowu o pewien rodzaj rutyny wyznaczającej to, co bywa czasem nazy-

wane stosunkiem uczniów do szkoły, a zatem, w rzeczywistości, o dostosowanie i przyzwyczajenie. To ono decyduje o pojawieniu się, a następnie ugruntowaniu następującego nastawienia: szkoła jest szkołą, wszystkie są do siebie podobne, bywa w nich lepiej lub gorzej, ale w każdej – czy to w podstawowej, czy w gimnazjum, czy następnie w szkole średniej – trzeba sobie jakoś poradzić. Wśród prezentowanych w raporcie deklaracji uczniów dopatrywałbym się takiej właśnie postawy, której pojawienie się (i tu zgadzam się z ustaleniami raportu) oznacza rzeczywiście powszednienie szkoły, ale jest też – przynajmniej – wynikiem podejmowanej przez nich swoście racjonalnej analizy sytuacji. Biorąc pod uwagę drugi wątek, głoszący jakoby gimnazjum miało tracić prestiż i, jak to ujmuje Krzysztof Konarzewski, osuwać się w przeciętność szkoły sprzed reformy, muszę stwierdzić, że o takim procesie nie może być mowy. Po pierwsze, nie widać podstaw do tego, by wzrost krytycyzmu uczniów wobec szkoły wiązać w jakikolwiek sposób z utratą jej prestiżu, można natomiast ewentualnie mówić o ich rozczarowaniu z powodu niespełnionej obietnicy, którą, być może, w jakimś stopniu okazało się gimnazjum. Po drugie, hipoteza o początku utraty prestiżu przez ten typ szkoły wymagałaby założeń, iż gimnazjum wcześniej ów prestiż posiadało, gdy tymczasem wygląda raczej na to, że projekt ten stanowił powód do dumy niemal wyłącznie autorów reformy.

Analiza raportów ISP pozwala na odnotowanie dominujących postaw wobec reformy szkolnictwa i początku funkcjonowania gimnazjów trzech grup społecznych będących filarami systemu oświaty: nauczycieli, rodziców i uczniów. Trzeba jednak pamiętać o specyfice tych badań, w których planie, przebiegu i wnioskach wyraźnie widoczna jest orientacja ekspercka i nastawienie ewaluacyjne. Zarówno to podejście, jak i szczegółowe, choć przeważnie milcząco przyjmowane założenia budzą krytykę, a niekiedy sprzeciw. Powiedzmy wprost: jeśli omówione raporty zostałyby potraktowane jako jedyne źródło wiedzy o procesach, które opisują, to ta wiedza byłaby tyleż niepełna, co zniekształcona. Ale badania ISP to tylko jeden z dwóch nurtów badawczych nad przekształceniami w oświacie. Drugi nurt to badania opinii publicznej.

4.2. Reformowana szkoła w opinii społecznej

Wśród sondaży zrealizowanych przez CBOS w ciągu ostatnich około 20 lat odnajdujemy kilkadziesiąt przykładów poświęconych szkole, edukacji i reformom. Są to jednak w każdym przypadku typowe dla CBOS sondaże realizowane na ogólnopolskich próbach reprezentatywnych. Dlatego też, choć informują one o określonych tendencjach i zmianach opinii, to z perspektywy naszych zamierzeń trudno byłoby uznać je za najwłaściwszy układ odniesienia. Ale dziewięć spośród nich, zasługujących na baczniejszą uwagę, to badania z lat 1998–2007 (Wciórka 1998; 1999a; 1999b; 2000a; 2000b; 2000c; 2001a; 2001b; 2007). Układają się one w pewną sekwencję czasową: pierwszy z sondaży przeprowadzono w roku poprzedzającym wprowadzenie reformy, drugi i trzeci w przededniu zmian, kolejne niemal

bezpośrednio po jej wdrożeniu, a ostatni w momencie uprawniającym do uznania reformy za zbiór rozwiązań funkcjonujących na co dzień w szkolnej praktyce i w pełni ugruntowanych.

To, co łączy wszystkie sondaże, to stwierdzana w każdym z nich stosunkowo wysoka ogólna ocena szkoły⁷. Wyniki z 1998 roku pokazują jednak przede wszystkim proces stopniowego obniżania się poziomu społecznego poparcia dla planowanych reform. Jak pisze autorka sondażu, tendencja ta jest wyraźna w ciągu ostatnich dwóch lat [1996–1997 – przyp. W.A.] i, co ciekawe, dotyczy w szczególności dwóch grup – uczniów i studentów (Wciórka 1998: 7–8). Ale najbardziej zaskakujący okazuje się ten fragment badania, w którym próbowano ustalić stopień poinformowania oraz społecznego poparcia dla konkretnych rozwiązań zawartych w projekcie reformy.

Okazuje się bowiem – stwierdza w maju 1998 roku Bogna Wciórka – że tylko co jedenasty dorosły Polak wie, na czym mają polegać proponowane zmiany, ponad połowa natomiast wprawdzie słyszała o reformie, ale nie orientuje się, o co w niej chodzi. Do braku jakiegokolwiek wiedzy na ten temat przyznaje się prawie dwie piąte badanych. (...) Dla porównania, w środowisku, którego reforma bezpośrednio dotyczy, a więc wśród uczniów i studentów, stopień poinformowania jest znacznie mniejszy – jedynie 16% deklaruje, że wie, na czym mają polegać planowane zmiany (...). Mimo że wstępna koncepcja reformy została publicznie przedstawiona pod koniec stycznia, jeszcze w kwietniu nie słyszała o niej prawie jedna trzecia dorosłej, uczącej się młodzieży. (...) Tymczasem wśród uczniów i studentów jedna piąta deklaruje zainteresowanie reformą i mimo to nie miała okazji nawet usłyszeć o niej. Wszystko to świadczy o znacznych niedociągnięciach kampanii informacyjnej w tak ważnej dla Polaków sprawie (Wciórka 1998: 12–13).

Trudno się dziwić, iż w tej sytuacji badacze zdecydowali się na rozwiązanie niemające chyba w praktyce CBOS precedensu: postanowili najpierw zaznajomić respondentów z założeniami reformy, i dopiero wtedy zapytać, czy je akceptują. I wówczas okazało się, że założenia te są wprawdzie akceptowane, ale równocześnie poziom tej akceptacji okazał się najniższy w przypadku dwóch najbardziej fundamentalnych założeń projektu: o utworzeniu niezależnego od szkoły systemu oceniania i egzaminowania uczniów oraz o skróceniu nauki w szkole podstawowej i utworzeniu gimnazjów (Wciórka 1998: 14).

Dwa następne badania, zrealizowane wiosną i latem 1999 roku, pokazały wzrost poziomu wiedzy o reformie (ogólnie wciąż jednak niskiego), przy równoczesnym nasileniu się związanych z nią obaw. Wątpliwości dotyczyły tym razem już nie tylko systemu egzaminowania i utworzenia gimnazjów, ale też kolejnego fundamentu zmian – przekazania zarządzania szkołami samorządom gminnym i powiatowym (Wciórka 1999a: 7). Utrzymująca się od 1996 roku tendencja do obniżania się społecznej aprobaty dla całości projektu uległa wprawdzie pewne-

⁷ Ocena ta w przypadku każdego z sondaży budowana była w oparciu o niemal identyczną listę 17 zmiennych. Ta procedura powinna, zdaniem autorów badań, zapewnić pełną porównywalność ocen dokonywanych w różnych latach.

mu zahamowaniu, ale ten stan rzeczy wiązać należy z następującym, charakterystycznym procesem:

Zmalała grupa ankietowanych – pisze Bogna Wciórka – deklarujących, że wiedzą, na czym ma ona [reforma – przyp. W.A.] polegać, wzrosła zaś tych, którzy wprawdzie słyszeli o niej, ale nie czują się dokładnie poinformowani. Można więc uznać, że po dyskusjach, sporach i protestach oraz po pierwszych doświadczeniach związanych z tworzeniem gimnazjów i kwalifikowaniem do nich uczniów wzrosła dezorientacja społeczeństwa w kwestiach reformy. Nie jest też wykluczone, że wiedza o reformie uznawana wcześniej za wystarczającą, obecnie – kiedy stanęliśmy wobec rzeczywistych zmian – wydaje się niewystarczająca (Wciórka 1999b: 4).

Mamy więc do czynienia z sytuacją, w której – paradoksalnie – wzrost aprobaty dla reformy (a raczej zahamowanie jej spadku) zawdzięczamy tym, którzy wciąż niewiele o niej wiedząc, zdecydowali się pod wpływem różnych wydarzeń na udzielenie względnego poparcia dla planowanych zmian.

Powyższy stan rzeczy okazał się (chyba jednak na szczęście) chwilowy, bowiem badania z 2000 roku potwierdzają wyraźny wzrost społecznego poparcia dla reformy. Okazało się, że zmiany już wprowadzone oceniane są lepiej, aniżeli były oceniane ich wcześniejsze zapowiedzi, co po raz kolejny uświadamia, jak wiele uchybień zawierał w sobie tryb społecznego dyskursu nad projektem. Ze stosunkowo wysokim poparciem spotkało się teraz nawet poprzednio krytykowane nowo utworzone gimnazjum, choć nadal kwestionowano skrócenie do 6 lat szkoły podstawowej (Wciórka 2000b: 4). Ale pojawiły się też dwa nowe, ważne wątki. Pierwszy to zbiór akcentów krytycznych związanych z różnymi szczegółowymi aspektami działalności szkoły. Do opinii społecznej dotarła wiedza o trudnościach w tworzeniu nowej sieci szkół, o braku środków na realizację różnych założeń, o problemach z dojazdem uczniów do szkoły, z wyposażeniem szkół, przepełnieniem klas czy zbyt dużymi obciążeniami programowymi (Wciórka 2000b: 8–10). Jak pisze tym razem Bogna Wciórka,

zaledwie co jedenasty Polak przyznaje, że w jego miejscu zamieszkania, gminie, reforma przyniosła coś dobrego uczniom, nauczycielom lub szkole, natomiast ponad dwukrotnie więcej osób dostrzega trudności w związku z jej wprowadzaniem. Niekorzystny dla reformy rozkład opinii dotyczących społeczności lokalnej znajduje potwierdzenie również w ogólnej ocenie funkcjonowania szkolnictwa po wprowadzeniu reformy. Największa grupa, obejmująca ponad jedną trzecią ankietowanych (35%), uważa, że szkolnictwo funkcjonuje obecnie gorzej niż przed reformą. Prawie jedna czwarta (23%) ma poczucie, że nic się nie zmieniło, i jedynie niespełna jedna szósta (16%) dostrzega poprawę w tej dziedzinie. Odnotowujemy więc ponad dwukrotnie więcej opinii negatywnych niż pozytywnych, a w ocenach skrajnych proporcje te są jeszcze mniej korzystne (13% i 1%). Ponadto co czwarty badany nie ma wyrobionego zdania w tej sprawie (Wciórka 2000c: 10).

Nawiązując do niedawnego spostrzeżenia, można ten wątek podsumować następująco: społeczne poparcie, towarzyszące (mimo poczucia braku poinformowania) początkom wprowadzania reformy, uległo pod wpływem pierwszych prak-

tycznych doświadczeń zdecydowanemu osłabieniu. Obok wiązanych ze zmianami nadziei pojawiły się istotne obawy (Wciórka 2000c: 16), choć wzrost pesymizmu obserwowany był – co dla nas ważne – w najmniejszym stopniu wśród uczniów i studentów (Wciórka 2000c: 4). Jednak poziom społecznego pesymizmu co do pożytków, które miałyby wynikać z reformy, okazał się wystarczający do tego, by zaczęto mówić o potrzebie radykalnych zmian w obrębie zaledwie zapoczątkowanych przekształceń. Ta właśnie tendencja, będąca drugim ze wspomnianych nowych wątków, dominuje w badaniach prowadzonych w 2001 roku, najpierw po trzech, a potem po czterech semestrach funkcjonowania zreformowanej szkoły.

To, co najbardziej charakterystyczne, to ujawnienie się licznych postaw krytycznych wobec całokształtu reformy, a nie tylko wobec jej wybranych elementów składowych. Znacznie częściej niż w poprzednich badaniach (co niekoniecznie oznacza, iż mowa tu o wypowiedziach bardzo licznych) wystąpił pogląd o konieczności „naprawy” lub zmiany reformy jako całości, likwidacji gimnazjów, powrotu do starego systemu, zmiany ministra i osób odpowiedzialnych za reformę, zmiany programów nauczania i podręczników, a także sposobu finansowania edukacji (Wciórka 2001a: 9).

Nie jesteśmy pewni – czytamy w raporcie z badań – czy postulaty wprowadzenia zmian oznaczają w intencji badanych, że ma to być w zasadzie kontynuacja reformy MEN z uwzględnieniem pewnych poprawek, czy też raczej radykalna zmiana podstawowych założeń reformy lub wręcz jej wstrzymanie. (...) Zwraca uwagę fakt, że część wypowiedzi zawiera ostrą krytykę założeń reformy edukacji oraz sposobu jej wdrażania. Badani domagają się nie tylko poprawienia reformy, ale jej radykalnej zmiany lub wręcz powrotu do starego systemu szkolnictwa. Nieliczni żądają też wyciągnięcia służbowych konsekwencji wobec decydentów z MEN odpowiedzialnych za reformę (Wciórka 2001a: 8).

Jednak siła odrzucenia całokształtu reformy słabnie, gdy wchodzi w grę rozważania nad istotą i funkcjonowaniem poszczególnych rozwiązań. Dochodzi wtedy do głosu przeświadczenie, iż być może nie warto kwestionować w gruncie rzeczy pożytecznych zmian oświatowych w całości, a nieprawidłowości wiązać należy raczej z błędami i niekompetencją sposobu ich wprowadzania i późniejszej realizacji.

Niezależnie od tych wątpliwości, będących – jak widać – w pewnym stopniu wątpliwościami wspólnymi, nurtującymi zarówno respondentów, jak i autorów badań, niekwestionowany pozostaje ich sumaryczny efekt. Jest nim gwałtowne obniżenie się poziomu pozytywnych opinii o szkole i systemie oświaty, widoczne w wynikach badań z czerwca 2001 roku, a więc po upływie czterech semestrów (dwóch pełnych lat) od momentu wdrożenia zmian.

We wszystkich grupach społeczno-demograficznych – stwierdzają badacze – częstsze są opinie wskazujące na pogorszenie się funkcjonowania szkolnictwa niż na poprawę, z tym że w każdej z tych grup znaczna część badanych jest zdania, że w zasadzie nic się w tej dziedzinie nie zmieniło. (...) Opisane ogólne oceny świadczą o tym, że w ostatnich latach w społeczeństwie nasila się negatywna opinia o szkolnictwie, utrzymuje się także znaczny

krytycyzm w stosunku do reformy edukacji. Okazuje się jednak, że szkolnictwo i reforma lepiej wypadają w świetle szczegółowych ocen dotyczących wybranych dziedzin funkcjonowania szkół (Wciórka 2001b: 4).

Mamy tu więc do czynienia ze stanowiskiem podobnym do wcześniejszego, z tym tylko że zastrzeżenia dotyczą teraz już nie wyłącznie reformy, ale szkoły jako całości. Podejmując próbę w miarę zwięzłego wyrażenia i podsumowania odnotowanej tu opinii, można powiedzieć tak: reforma zmieniła szkołę na gorsze, i aby ten stan poprawić, należałoby przywrócić jej dawny kształt. Ale nie wszystkie elementy reformy zasługują na odrzucenie – są wśród nich również takie, które, choć nadal co do szczegółów mało znane i nie w pełni sprawdzone, trzeba ocenić jako prowadzące do zmian w dobrym kierunku. Spełnienie pokładanych w reformie nadziei i rzeczywiste polepszenie stanu oświaty wymaga jednak nakładów finansowych oraz zaangażowania specjalistów, którzy potrafiliby lepiej niż obecni zrealizować korzystne pomysły. Tymczasem w tej chwili oba te warunki pozostawiają wiele do życzenia, zbyt wiele, by ryzykować niezmienną kontynuację przekształceń. Stan oświaty jest zły i stale się pogarsza, dlatego lepszym wyjściem byłby powrót do starego porządku, a nie realizacja na siłę nie do końca przemyślanego eksperymentu.

Na 2001 roku kończy się cykl prowadzonych przez CBOS systematycznych badań nad społeczną recepcją reformy oświatowej i stanu systemu szkolnictwa. Następne badanie zrealizowano po kilkuletniej przerwie, dopiero w 2007 roku (Wciórka 2007), a zatem w momencie, gdy wszystkie rozwiązania nie tylko zostały już wprowadzone w życie, ale również dość wszechstronnie sprawdzone w praktyce. Sondaż przyniósł ustalenia tyleż zaskakujące, co skomplikowane. To, co przede wszystkim rzuca się w oczy, to zdecydowana poprawa ogólnej opinii o szkole.

Polski system szkolnictwa – czytamy – cieszy się obecnie dobrą opinią – znacznie częściej oceniany jest pozytywnie (51%) niż negatywnie (36%). Oceny te są lepsze niż uzyskane w roku 2001, po czterech miesiącach doświadczeń związanych z przeprowadzaną wtedy reformą edukacji⁸. Są one jednak nieco gorsze niż w roku 1998 (...). Zwraca uwagę fakt, że lepszy obraz systemu edukacji mają respondenci stykający się na co dzień z życiem szkół (przede wszystkim rodzice uczniów, ale także wszyscy, w których rodzinie, gospodarstwie domowym są uczniowie) niż osoby niemające tak bliskiego kontaktu z uczniami i w związku z tym gorzej poinformowane o tym, co się dzieje w szkołach, lub znające problemy edukacji tylko z przekazu medialnego (Wciórka 2007: 1–2).

Ogólna pozytywna ocena szkoły jest wypadkową przeważających pozytywnych ocen poszczególnych dziedzin szkolnictwa (także i tym razem ich lista obejmowała 17 pozycji – por. Wciórka 2007: 4). Okazało się przy tym, iż respondenci docenili w szczególności również dziedziny niekoniecznie akcentowane przez autorów reformy jako pierwszoplanowe, takie jak m.in. zapewnienie uczniom wychowania religijnego, kwalifikacje nauczycieli, zapewnienie uczniom wysokie-

⁸ Sformułowanie „po czterech miesiącach” stanowi prawdopodobnie błąd drukarski, w istocie bowiem badania prowadzono po czterech semestrach doświadczeń.

go poziomu wiedzy, uczenie samodzielności myślenia czy sprzyjanie rozwojowi zainteresowań.

Poprawa opinii – stwierdza autorka badań – widoczna jest w jedenastu dziedzinach. Przede wszystkim stopniowo umacnia się przekonanie, że polskie szkoły uczą pracy zespołowej, współdziałania przy rozwiązywaniu problemów (od roku 1998 wzrost wskazań o 18 punktów). Znacznie częściej też (od roku 2001 wzrost wskazań o 15 punktów) badani uważają, że szkoły wyrównują start życiowy młodzieży z różnych środowisk społecznych. Ponadto więcej osób niż dziewięć lat temu podkreśla, że szkoły uczą samodzielnego myślenia (wzrost wskazań o 13 punktów), oraz że dbają o rozwój fizyczny uczniów (wzrost o 12 punktów). Poprawiły się również opinie na temat zapewnienia bezpieczeństwa uczniom (wzrost wskazań pozytywnych o 10 punktów) oraz przygotowania ich do radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie (wzrost o 9 punktów). Częściej dostrzegane są także wysokie kwalifikacje kadry nauczycielskiej (wzrost o 8 punktów) oraz współpraca z rodzicami uczniów (wzrost o 7 punktów). Lepiej oceniane jest również kształtowanie przez szkołę zainteresowań uczniów (wzrost o 7 punktów), zapewnienie im wysokiego poziomu wiedzy oraz przygotowanie ich do uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym kraju (wzrost po 6 punktów). (...) Warto też zwrócić uwagę – pisze dalej Bogna Wciórka – że szczególnie korzystny obraz polskich szkół mają rodzice uczniów oraz osoby, w których rodzinie, gospodarstwie domowym są uczniowie. (...) Porównywane grupy nie różnią się jedynie w ocenie poziomu nauczania (zgodnie uznają go za wysoki) oraz przygotowania uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym kraju (zgodnie je krytykują) (Wciórka 2007: 6–8).

Oceny szkoły wyrażane przez uczniów i studentów okazują się pod pewnymi względami wyższe niż oceny ogółu badanych – chodzi tu w szczególności o zapewnienie przez szkołę wychowania religijnego, wysokiego poziomu wiedzy, uczenie samodzielności myślenia czy utrzymywanie współpracy z rodzicami. Ale, patrząc z innej strony, w tej grupie zauważalny jest także wyższy krytycyzm, zwłaszcza w odniesieniu do takich aspektów, jak spełnianie przez szkołę funkcji wychowawczych, kształtowanie zainteresowań, wyrównywanie startu życiowego młodzieży z różnych środowisk, przygotowanie do życia rodzinnego czy zapewnienie uczniom bezpieczeństwa i ochrony przed narkomanią i przemocą (Wciórka 2007: 10). Dodajmy, iż najwyższy poziom krytycyzmu dotyczy ostatniego z wymienionych aspektów. To kolejny zaskakujący moment, bowiem okazuje się, że uczniowie ulegają w szkole prawdopodobnie większemu poczuciu zagrożenia, niż sądzą o tym ich rodzice.

Mimo odnotowanej w 2007 roku poprawy zarówno ogólnej opinii o szkole, jak też ogólnie pozytywnej opinii o funkcjonowaniu jej poszczególnych dziedzin, na wysokim poziomie wciąż utrzymywał się (a od 2001 roku nawet wzrósł) odsetek zwolenników dalszych zmian w systemie oświaty. Licznymi reprezentantami tej kategorii są uczniowie i studenci, wśród których za zmianami (w sumie jednak niezbyt radykalnymi) opowiedziało się aż 80% (Wciórka 2007: 12). Wśród postulatów zwolenników zmian najczęściej wymieniane były te, które dotyczą modelu wychowania dzieci i młodzieży.

Sprowadzają się one – czytamy w raporcie z badań – głównie do propozycji zaostreżenia dyscypliny w szkole oraz zwiększenia wymagań wobec uczniów (ukrócenia ich samowoli, wprowadzenia odpowiedzialności za wykroczenia, nałożenia na nich obowiązków) – domaga się tego co czwarty badany (25%). Znacznie mniej osób (8%) proponuje zmiany prowadzące do wzrostu bezpieczeństwa osobistego uczniów, wyeliminowania przemocy i agresji przez zapewnienie profilaktyki uzależnień, rozszerzenie zakresu szkoleń, nadzoru, opieki medycznej i psychologicznej. Niewielu respondentów (6%) postuluje wprowadzenie mundurków szkolnych, a jeszcze mniej (3%) domaga się lepszego zagospodarowania czasu wolnego uczniów przez zwiększenie liczby zajęć pozalekcyjnych (Wciórka 2007: 14).

Drugie miejsce na liście proponowanych zmian zajmują kwestie związane z programem nauczania oraz sposobami sprawdzania i oceniania wiadomości. Postulowane jest zwiększenie nacisku na niektóre przedmioty (informatykę, języki obce), wprowadzenie do programu bardziej użytecznej wiedzy, ale też wyłączenie z programu nauczania treści o niewielkim znaczeniu praktycznym, ujednolicenie podręczników oraz (tu liczba wskazań jest niewielka) zmiana zasad oceniania egzaminu maturalnego, a także zmniejszenie liczby egzaminów i testów. Dwa kolejne zbiory propozycji dotyczą kadry nauczycielskiej – wzmocnienia jej pozycji, podniesienia prestiżu i poprawy warunków płacowych oraz zmian strukturalnych w szkolnictwie. Chodzi tu przede wszystkim o powrót do starego systemu (sprzed reformy edukacji), likwidację gimnazjów, a także dymisję szefa Ministerstwa Edukacji Narodowej Romana Giertycha, której badani domagają się równie często jak realizacji dwóch pozostałych postulatów. „Warto w tym miejscu przypomnieć – zauważa jednak Bogna Wciórka – że – w świetle systematycznie prowadzonych badań – minister Roman Giertych należy do polityków, którzy od miesięcy budzą największą nieufność Polaków” (Wciórka 2007: 15).

Ale istotna jest również kategoria takich propozycji, które wskazywane często we wcześniejszych badaniach, utraciły obecnie popularność. Jak pisze Bogna Wciórka,

zwraca uwagę fakt, że obecnie bardzo niewielu zwolenników zmian wysuwa propozycje dotyczące poprawy warunków nauki w szkołach (4%), a także wzrostu nakładów finansowych na szkolnictwo oraz wyrównania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnych środowisk społecznych (po 3%). Tymczasem w badaniu z 2001 roku [Wciórka 2001a – przyp. W.A.], gdy zadaliśmy identyczne pytanie, postulaty dotyczące równości szans edukacyjnych oraz lepszego finansowania szkolnictwa należały do najczęściej wymienianych. Natomiast niemal nie pojawiały się wtedy tak wyeksponowane obecnie propozycje zmian modelu wychowania dzieci i młodzieży. Wydaje się, że odnotowana zmiana priorytetów potwierdza narastanie kryzysu obowiązującego modelu wychowawczego, może także być skutkiem nagłośnienia tego problemu w mediach (Wciórka 2007: 15).

Nie ujmując trafności przypuszczeniu wyrażonemu przez autorkę na koniec powyższego cytatu, trzeba jednak zauważyć, że mamy tu do czynienia z być może trafną, ale też nie jedyną możliwą interpretacją opisanych zależności. Takich kontrowersyjnych wniosków odnajdujemy w opisywanych badaniach więcej, dlatego też pora obecnie niektóre z nich dokładniej rozważyć i podsumować.

Ten, który jest wśród nich szczególnie uderzający, to jedna z końcowych konkluzji ostatniego sondażu, zrealizowanego – przypomnijmy – po upływie kilku lat od poprzednich badań, które nie tylko potwierdziły stosunkowo trwałą tendencję do pogarszania się społecznej opinii o szkole, ale też odnotowały wysoki poziom społecznego krytycyzmu w sprawie reformy szkolnictwa, w praktyce bliski pełnemu zakwestionowaniu wprowadzanych rozwiązań. Co więcej, szczególnie drastyczne pogorszenie się tej opinii, jak również największy wzrost krytycyzmu wobec reformy odnotowano po czterech semestrach jej praktycznej realizacji. Tymczasem, jak pisze w 2007 roku Bogna Wciórka, społeczny wizerunek szkolnictwa

jest obecnie dużo lepszy niż w latach 1998 i 2001. Poprawiły się opinie na temat wyrównywania przez szkoły startu życiowego młodzieży z różnych środowisk społecznych. Umacnia się też przekonanie, że szkoły uczą pracy zespołowej oraz samodzielnego myślenia. Coraz lepiej oceniane są też funkcje opiekuńcze szkoły – dbałość o rozwój fizyczny uczniów oraz o zapewnienie im bezpieczeństwa, ochrony przed przemocą i narkomanią. Częściej dostrzegane są również wysokie kwalifikacje kadry nauczycielskiej oraz współpraca z rodzicami uczniów. Poprawiły się ponadto opinie na temat kształtowania przez szkołę zainteresowań uczniów, zapewnienia im wysokiego poziomu wiedzy oraz przygotowania ich do uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym kraju. Odnotowana w latach 1998–2007 poprawa szczegółowych opinii o polskich szkołach świadczy o tym, że reforma edukacji (zainicjowana i wdrożona przez rząd AWS i zmodyfikowana przez rząd SLD) przyniosła w szkolnictwie zauważalne zmiany na lepsze (Wciórka 2007: 16–17).

Wniosek powyższy prowokuje do postawienia kilku absolutnie zasadniczych pytań i bynajmniej nie chodzi o krytykę trafności przeświadczenia autorki. Uproszczenie, jako jedna z cech komentarza do badań sondażowych, jest zrozumiałe i trudno byłoby uznać je za błąd. Jest też w końcu niewykluczone, że reforma została po prostu dobrze pomyślana, sprawdziła się i rzeczywiście zmieniała szkołę na lepsze. Ale nie sposób powstrzymać się od pytania, co takiego wydarzyło się w latach 2001–2007, że opinia o reformie oświaty uległa aż tak gruntownej poprawie i jakie czynniki spowodowały tak spektakularne polepszenie się społecznego odbioru szkoły. Wiadomo wszakże, iż nie nastąpiła radykalna, obiektywna poprawa sytuacji w żadnej z dziedzin, które we wcześniejszych sondażach spotykały się ze szczególnie krytyczną oceną. Drugie zaś pytanie dotyczy środowiska uczniowskiego, którego nastawienie do reformy uległo prawdziwej ewolucji: od pełnej wątpliwości i niechęci postawy wobec samych tylko jej zapowiedzi w latach 1996–1998, poprzez narastający do granic odrzucenia, a jednak równocześnie coraz bardziej selektywny krytycyzm w latach 1999–2001, do nadal krytycznej, ale też w pewien sposób optymistycznej akceptacji szkoły w 2007 roku. I w końcu trzecie pytanie, będące rodzajem klamry spinającej dwa poprzednie, dotyczy specyfiki procesu zmiany poglądów na reformę i szkołę, tego co w tych sprawach wspólne lub ewentualnie odrębne dla starszej i młodszej części społeczeństwa.

Powiedzmy od razu, że w obrębie obu tych zbiorów dopatrujemy się większej liczby podobieństw niż różnic. Po pierwsze, oba środowiska – uczniowie oraz ich

rodzice, nauczyciele i reszta społeczeństwa – doświadczyły na początku reformy wszelkich możliwych popełnionych wówczas błędów w zakresie polityki informacyjnej. W tym właśnie należy doszukiwać się podstawowego źródła braku zaufania do planowanych zmian i wynikającego stąd poczucia zagrożenia i niepewności, widocznego w najwcześniejszych spośród omawianych sondaży. Twierdzę, iż gdyby ta polityka prowadzona była należycie, a w jej ramach uwzględniono adresowaną do różnych środowisk zaplanowaną i przemyślaną kampanię informacyjną połączoną ze społecznym dyskursem, to zarówno głębokiego spadku dobrej opinii o szkole w tych środowiskach, jak też stanu ich poirytowania brakiem jasności co do sensu reformy, obserwowanych w latach 1999–2001, udałoby się z powodzeniem uniknąć. Wygląda na to, że autorzy nowych rozwiązań najwyraźniej nie docenili drugiego ważnego elementu łączącego różne grupy polskiego społeczeństwa, którym jest utrzymujące się na podobnym, stosunkowo wysokim poziomie poparcie dla systemu oświatowego i szkoły jako ważnej instytucji społecznej. Trafnie dostrzega to Bogna Wciórka, gdy pisze, że „niezależnie od terminu badań – opinie Polaków na temat szkolnictwa mają charakter umiarkowany (nie-liczne są skrajne oceny)” (Wciórka 2007: 1). Trudno nie dostrzec, że niekwestionowane uznanie, jakim w opinii społecznej obdarzana jest szkoła, sprzyja wolnej od bezrefleksyjnej kontestacji, konstruktywnej wymianie argumentów i dyskusji. Pozostaje jednak wrażenie, że po stronie autorów reformy zwyciężyła obawa, że dyskurs mógłby reformę opóźnić, zniekształcić lub nawet zahamować, dlatego też za lepsze wyjście uznano jej wprowadzenie, bez oglądania się na poziom społecznego poinformowania, przekonania i reakcji.

Problemu sprowadzającego się do pytania, na ile można tu mówić o strategii, a na ile tylko o wyborze ewentualnie błędnego rozwiązania, czy może o nieudolności, nie da się tutaj rozstrzygnąć. Nie zmienia to jednak postaci rzeczy, iż rzeczywiste wdrożenie reformy do szkolnej praktyki spowodowało podział opinii. To ten moment, gdy wyniki sondaży pokazują spowolnienie tempa spadku dobrej opinii o szkole i stopniowe odwrócenie się tego trendu, pojawienie się pierwszych pozytywnych ocen reformy oraz zróżnicowanych ocen poszczególnych dziedzin oświaty, formułowanych mimo deklarowanego braku należytych informacji przez różne grupy społeczne (Wciórka 1999b; 2001a; 2001b). Ponownie zaakcentujmy, że różnicowaniu się opinii towarzyszy jednak dostrzegane we wszystkich sondażach utrzymywanie się wysokiej ogólnej oceny szkolnictwa, będące czynnikiem niezmiennie łączącym wszystkie kategorie społeczne. Ta właśnie wysoka ocena, co widać w wynikach ostatniego z sondaży (Wciórka 2007), okazuje się fundamentem i punktem wyjścia dłuższego i, jak się wydaje, dość trwałego procesu poprawy społecznych wyobrażeń o reformie i szkole, tyle tylko że w różnych grupach znajduje on różne uzasadnienie, bowiem rozwija się w oparciu o różne przesłanki. Jego sumarycznym efektem jest złożona panorama wizerunków reformowanej szkoły, połączonych jednak wspólnym przekonaniem o znaczeniu funkcji wypełnianych przez szkołę i o wadze społecznej zarówno samej tej instytucji, jak i procesu jej reformowania.

4.3. Punkt wyjścia analizy

Rekonstrukcja tych wizerunków jest drogą pozwalającą na przekroczenie bariery sondażowych ustaleń i dotarcie do bardziej wyczerpującej odpowiedzi na pytanie o sposób postrzegania szkoły przez poszczególne grupy społeczne, w tym także te, które w istocie szkołę tworzą – uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli. Odtworzenie obrazu szkoły widzianej oczami uczniów jest głównym tematem niniejszych rozważań, zanim jednak przystąpimy do właściwej analizy, konieczne jest wyrażenie jeszcze dwóch zastrzeżeń. Po pierwsze, trzeba pamiętać, że kształtowanie się społecznych reakcji na reformę oświaty nie jest procesem zakończonym, dlatego też wszelką dokładniejszą rekonstrukcję poglądów którejkolwiek z wymienionych grup pojmować należy w kategoriach opisu chwilowego stanu rzeczy. Zastrzeżenie to jest w tym miejscu tym bardziej uzasadnione, że analizowany materiał został zgromadzony w roku szkolnym 2007/2008, tuż przed upublicznieniem projektu kolejnej zmiany – obniżenia wieku szkolnego (tzw. „reformy sześciolatków”). Analiza tendencji z lat 1999–2007 skłania do przypuszczenia, że społeczną reakcją na ten projekt powinno być pogorszenie się ogólnej opinii o szkole, jednak na pytanie o zbiór konkretnych czynników wpływających na społeczny wizerunek szkoły w rozważanym roku odpowiedzi udzielić niepodobna.

Po drugie, zaakcentowania wymaga ważny, choć w kontekście obecnie omawianych badań jeszcze niewymieniony i, jak się wydaje, niedoceniany przez badaczy czynnik kształtujący społeczną opinię o reformowanej szkole, którym jest przyzwyczajenie. Otóż sędzę, że jego doniosłość, a być może nawet założenie, że powinien on wyraziście wspomóc reformę, jest jedną z największych osobliwości procesu wdrażania opisywanych zmian, ale też jednym z najpoważniejszych punktów wyjścia do jego krytyki. Trudno bowiem nie przyznać racji Krzysztofowi Konarzewskiemu, będącemu w końcu jednym z najaktywniejszych ekspertów zaangażowanych w realizację reformy, gdy pisze, że

porozumiewanie się autorów reformy systemu oświaty z różnymi kręgami społecznymi było dalekie od doskonałości: mówili, ale nie słuchali. To zatem, co było niejasne, pozostało niejasne. Szczególnie dużo wątpliwości narosło wokół reformy strukturalnej. Przyjrzawszy się górnolotnym uzasadnieniom powołania gimnazjum, które podało MEN w pierwszej wersji projektu reformy, pytałem: Dlaczegożby struktura 9 + 2/3 [dziewięcioletnia szkoła powszechna kończąca się progiem selekcyjnym, który prowadzi albo do dwuletniej szkoły zawodowej, albo do trzyletniego liceum – przyp. aut.] miała bardziej sprzyjać rozwojowi kultury narodowej niż struktura 8 + 3/4? Na czym zasadza się większy potencjał adaptacyjny pierwszej? Dlaczego trzeba zmienić strukturę, by móc w izbach szkolnych ćwiczyć umiejętności i kształtować postawy uczniów? (...) Na te i wiele innych pytań resort nigdy nie udzielił odpowiedzi, co jednak nie znaczy, że nimi nie dysponował (Konarzewski 2001b: 60).

5. Badania – program i realizacja

5.1. Procedura badawcza

Materiał, który będziemy analizować, został zgromadzony w roku szkolnym 2007/2008 jako rezultat dość szeroko zakrojonej akcji badawczej prowadzonej w Małopolsce, na Śląsku oraz na Podkarpaciu. W niniejszych rozważaniach zostanie wykorzystana ta jego część, którą stanowią wypracowania uczniów wybranych szkół na zadany temat. Powtórzmy – chodzi o odtworzenie wizerunku szkoły w oczach uczniów oraz próbę odnalezienia w nim takich składników, które można by uznać za korelaty wprowadzanych reform, bądź też konsekwencje dyskursu towarzyszącego temu procesowi, odbywającego się wprawdzie (przynajmniej oficjalnie) bez udziału uczniów, lecz równocześnie toczono w bliskich im środowiskach rodziców i nauczycieli. Badania prowadzono w szkołach dobranych w ten sposób, by były reprezentowane możliwie różne ich typy, nie wyłączając przypadków szczególnych, takich jak szkoły prywatne, integracyjne czy artystyczne⁹. Ankieterzy odwiedzili szkoły w wybranych miejscowościach położonych w wymienionych regionach, realizując w każdej z nich jednakowe (bez względu na rodzaj szkoły i wiek uczniów) zadanie badawcze. Uczniowie byli proszeni o udzielenie pisemnej wypowiedzi, której temat prezentowano im następująco: *Szkoła. Jest miejscem, do którego regularnie przychodzisz. Tu przebywasz przez dużą część dnia. Jesteś z innymi. Spotykasz się z różnymi osobami. Przestrzegasz rozmaitych zasad albo je omijasz. Widzisz, co w szkole się zmienia, a co pozostaje stale takie samo. Wiesz, że Twoja szkoła jest tylko jedną z wielu podobnych, a poza nią istnieją ci, którzy także nią zarządzają i sterują rozmaitymi w niej zmianami. Zastanów się – jeśli pomyślisz o szkole takiej, jaka ciągle jest obecna w Twoich rozmowach z innymi uczniami, to jak mógłbyś ją opisać?*

Zastosowana procedura była w pewnym sensie zbliżona do ankiety audytoryjnej – w czasie pisania wypracowań ankieterzy byli do dyspozycji uczniów, choć w zdecydowanej większości przypadków oznaczało to tylko bierną ich obecność. Przyjęto, iż czas realizacji badania nie powinien przekroczyć jednej godziny lekcyjnej (45 minut).

5.2. Wstępna charakterystyka materiału empirycznego

Badania zrealizowano w czterech miastach: Krakowie, Bochni, Krzeszowicach i Tychach. Uzyskano wypowiedzi uczniów czterech typów szkół: podstawowej, gimnazjum, liceum ogólnokształcącego i technikum. W skład zbioru wypracowań

⁹ Tym samym przyjęliśmy rozwiązanie inne niż Krzysztof Konarzewski, który w swoich rozważaniach szkoły te rozmyślnie pominął (por. Konarzewski 2001b: 4).

wań uczniów szkół podstawowych wchodzi 44 wypowiedzi uczniów krakowskiej podstawowej szkoły muzycznej. Z kolei w zbiorze wypracowań uzyskanych w gimnazjach mieści się 16 wypowiedzi uczniów jednego z krakowskich gimnazjów społecznych oraz 16 wypracowań uczniów gimnazjum z klasami integracyjnymi w Tychach. Ogółem uzyskano 448 wypracowań. Ich rozkład ze względu na poszczególne miejscowości i typy szkół przedstawiono w tabeli 1.

W zestawieniu tym widoczne są dwie nadreprezentacje. Istotą pierwszej jest ogólna liczebna przewaga wypowiedzi uczniów szkół krakowskich, druga, jeszcze wyraźniejsza, wiąże się z sumaryczną przewagą wypowiedzi uczniów szkół podstawowych i gimnazjów (stanowią razem prawie 80% próby). Zakładamy, iż te dysproporcje są z punktu widzenia naszych zamierzeń nieistotne, bowiem wydaje się, że wśród czynników kształtujących obraz szkoły uwarunkowania lokalne nie odgrywają znaczącej roli, a specyficznych elementów tego obrazu warto raczej szukać w poszczególnych szkołach i zbiorowościach uczniowskich.

W próbie reprezentowane są cztery krakowskie licea ogólnokształcące i jedno technikum (odzieżowe). Przyjęto zasadę, że o napisanie wypracowania zostaną poproszeni uczniowie drugich klas tych szkół. W zbiorze czterech gimnazjów znalazły się szkoły z Krakowa (gimnazjum społeczne), Bochni i Krzeszowic oraz gimnazjum z klasami integracyjnymi z Tychów. Także i w tej grupie szkół badania prowadzono wśród uczniów klas drugich. Wśród szkół podstawowych reprezentowane są cztery szkoły krakowskie (w tym podstawowa szkoła muzyczna) i jedna z Krzeszowic. Autorami 175 wypracowań są uczniowie klas szóstych, a 53 wypracowania napisali uczniowie klas piątych.

Dobór klas (a w konsekwencji struktura wieku uczniów) zaplanowany został w ten sposób, by – po pierwsze – wyłączyć z zakresu badań ostatnie klasy szkół średnich i gimnazjów, ale także – po drugie – by zachować odpowiedni poziom kompetencji respondentów. Zróżnicowanie wiekowe, a w rezultacie także kompetencyjne, jest nieodłącznym problemem większości badań z udziałem dzieci, ważnym szczególnie wtedy, gdy zakłada się stosowanie wobec różnych grup wiekowych jednakowych narzędzi i jednakowej procedury badawczej. Dlatego też

Tabela 1. Rozkład wypracowań ze względu na poszczególne miejscowości i typy szkół

Miejscowość Typ szkoły	Kraków	Bochnia	Krzeszowice	Tychy	Razem (%)
Szkoła podstawowa	156		72		228 (50,9)
Gimnazjum	16	36	54	16	122 (27,2)
Liceum ogólnokształcące	86				86 (19,2)
Technikum	12				12 (2,7)
Razem (%)	270 (60,3)	36 (8,0)	126 (28,1)	16 (3,6)	448 (100)

Źródło: opracowanie własne.

w przypadku szkół podstawowych odstąpiono od powyższej zasady i zwrócono się do uczniów klas piątych i szóstych. Uwzględniono więc kategorię o nieco wyższych kompetencjach, utrzymując równocześnie ogólniejsze założenie, iż obraz szkoły widzianej oczami uczniów kształtuje się w różnych grupach wiekowych i typach szkół na mniej więcej identycznych zasadach i jako wynik podobnego procesu.

5.3. Wypowiedzi uczniów (pierwsze przybliżenie)

Zbiór 448 uzyskanych wypracowań należy uznać za zdecydowanie obszerny. W przypadku wszelkich badań, których składnikiem jest zgromadzenie wypowiedzi respondentów, z reguły pojawia się potrzeba selekcji zebranego materiału, prowadząca do odrzucenia wypowiedzi błędnych, nie na temat i innych nieprzydatnych z punktu widzenia planowanej analizy. Rozważywszy to zagadnienie, postanowiliśmy tym razem zachować się inaczej i objąć analizą wszystkie wypowiedzi. Zbiór prezentuje bowiem cechy, które nie pozwalają na podjęcie w tej materii jednoznacznych decyzji, co więcej, sądzę, że eliminacja najsłabszych wypracowań byłaby decyzją błędną.

Wspomniane cechy zasługują na komentarz. Po pierwsze, patrząc na wypracowania jako na pewną całość, dostrzegamy natychmiast pierwszoplanową właściwość zbioru. Jest nią ogólne ubóstwo treściowe, przesądzające o tym, iż wartość informacyjna wypowiedzi musi być oceniona (przynajmniej, że nieoczekiwanie) jako zdecydowanie niska. Powstaje nieodparte wrażenie, że uczniowie nie potrafili, albo nie chcieli, wypowiadać się pisemnie o swojej szkole, albo też, co najbardziej prawdopodobne, napisali wypracowania po prostu tak, jak potrafili. Wypowiedzi rażą brakiem staranności, ubóstwem zasobu słów i określeń oraz niezwykle licznymi błędami gramatycznymi i ortograficznymi. Problem ten, co oczywiste, nie był osobno analizowany, dlatego też możliwe jest tylko zwrócenie uwagi na pewne, skądinąd dość zrozumiałe, tendencje. Na tle ogółu wypowiedzi, którymi dysponujemy, wyróżniają się te, których autorami są licealiści, a zatem uczniowie najstarsi. Są one lepsze od pozostałych i zawierają mniej błędów, co jednak nie oznacza, że ich wartość informacyjną można by uznać za wysoką, a poziom poprawności językowej za zadowalający. Nie widać natomiast istotnych różnic wśród wypowiedzi pozostałych uczniów, a to, co ewentualnie zaskakuje, to fakt, że wypracowania gimnazjalistów nie wyróżniają się na plus na tle wypowiedzi uczniów szkół podstawowych.

Drugą uderzającą cechą wypracowań jest liczba pojawiających się w nich kolokwializmów, wulgaryzmów i epitetów. Rozumiejąc, że powstawały one w szczególnych warunkach, było wiadomo, że nie będą oceniane, a uczniowie zostali zapewnieni o anonimowym charakterze procedury, nie sposób pozbyć się wrażenia, że mamy tu do czynienia albo z jakimś rodzajem demonstracji, albo przekory. Niewykluczone jednak, że uczniowie posługiwali się po prostu takim językiem,

jakiego używają na co dzień w rozmowach z kolegami. Tego fenomenu nie podejmuję się dalej komentować, zaznaczając, że wystąpił ze szczególnym natężeniem w 37 wypracowaniach autorstwa przede wszystkim gimnazjalistów, rozproszonych w zbiorze i stanowiących 8,3% całości. Traktuję go ostatecznie jako cechę formalną tych wypowiedzi, nie widząc powodu, by nie uwzględnić zawartych w nich informacji.

Trzecia cecha dotyczy zróżnicowania objętości wypracowań, wśród których znajdują się zarówno dość obszernie, jak też bardzo lakoniczne, zaledwie kilkuzdaniowe. Przed przystąpieniem do badań zakładano, że typowe wypracowanie napisane w ciągu 45 minut powinno liczyć w przypadku młodszych uczniów około jednej–dwóch stron zeszytowego rękopisu, a w przypadku starszych (gimnazjalistów i uczniów szkół średnich) około dwóch–trzech stron. Taka objętość należy jednak do rzadkości, a ogromna większość to wypracowania kilkunastozdaniowe (jednostronicowe). Wszelako sędzę, że objętość jako kryterium odrzucenia wypracowania lub też włączenia go do analizowanego zbioru nie powinna być tutaj rozważana, a na uwagę zasługują wszystkie wypowiedzi zawierające istotną treść, choćby nawet wyrażoną w sposób najbardziej skrótowy.

5.4. Szkoła: dominujący rys wizerunku

Pytania, które na początku analizy nasuwają się w sposób tak oczywisty, że można uznać je za rodzaj odruchu, są następujące: czym dla uczniów jest szkoła, jaki jest ich sposób rozumienia i traktowania tego miejsca, w którym codziennie spędzają stosunkowo dużo czasu, jakie przywiązują do niej znaczenie, jak widzą jej rolę? Równie odruchowe bywają odpowiedzi, tyle tylko, że w ich treści niemal z reguły pojawiają się emocje i oceny. Powiada się więc, że szkoła dla uczniów znaczy niewiele, że nie darzą jej szacunkiem, że lekceważą związane z nią obowiązki, że ich ogólny stosunek do szkoły ulega stałemu pogorszeniu. Oczywista prawda, że szkoła od niepamiętnych czasów pogrążona jest w pełnej stereotypów społecznej dyskusji i spotyka się ze skrajnymi ocenami, nie ulega wątpliwości. Nie budzi ich także fakt, iż niemal bezustanne zabiegi reformatorskie wywierają znaczący wpływ na przebieg tej osobliwej, żywiołowej i chaotycznej debaty, choćby w ten sposób, że od czasu do czasu widzimy tu wyraźne ożywienie. Niezależnie jednak od tego, jak toczy się owa debata, niepodważalne wydaje się ogólne przekonanie o wysokiej społecznej wadze oświaty i przeświadczenie, że pomimo różnych wad i powodów do narzekania szkoła warta jest społecznego poparcia. Do podobnego wniosku – przypomnijmy – prowadziły również omówione wcześniej badania. Co do naszych ustaleń, to znajduje ono w nich pełne potwierdzenie, jakkolwiek forma, w jakiej bywa wyrażane, zawiera w sobie z reguły jeszcze dwa niekoniecznie współwystępujące dodatkowe akcenty: pierwszy związany z tym, że uczęszczanie do szkoły to podstawowy i oczywisty obowiązek, oraz drugi, że szkoła to niemożliwe do zastąpienia przez żadne inne miejsce nauki.

Akcent na obowiązek odnajdujemy w zdecydowanej większości wypracowań, w których w ogóle pojawia się ten wątek – jest ich ogółem 259 (prawie 58% próby). Konkluzji tych nie różnicuje w istotny sposób ani wiek uczniów, ani typ szkoły, ani też miejsce jej położenia, można więc sądzić, że mamy tu do czynienia z przekonaniem autentycznie powszechnym. Co więcej, rzetelność wymaga wprowadzić powoływania się na opinie wyrażane *expressis verbis*, ale istnieje wrażenie, że owa powszechność w rzeczywistości znacznie przekracza poziom deklaracji. Nieco odmienny jest sposób wyrażania drugiego akcentu, którego natężenie jest najniższe w wypowiedziach uczniów szkół podstawowych, wyższe wśród gimnazjalistów, a najwyższe wśród uczniów szkół średnich, przy czym w ich wypadku wzrost ten jest bardzo widoczny. Okazuje się więc, że wyobrażenie o szkole będącej przede wszystkim miejscem nauki wzrasta wraz z wiekiem uczniów i najwyższe wartości osiąga w szkole średniej, u progu której ten wzrost ma charakter skokowy.

Trzeba jednak pamiętać, że to, co podlega tutaj analizie, to współwystępowanie dwóch cech, z których czasem wypuklana jest jedna, a czasem druga. Tendencja do wzrostu przekonania o wartości szkolnej nauki, widoczna u uczniów gimnazjów i szkół średnich, nie ulega wątpliwości, ale też nie oznacza, że najmłodszy uczniowie nie wiążą z tym aspektem znaczenia, albo też że starsi nie pojmują szkoły w kategoriach obowiązku. W istocie bowiem te dwa akcenty wydają się nierozłączne, nawet jeśli któryś z nich nie jest wyraźnie werbalizowany, a przyrost wartości wiązanej z nauką przez starszych uczniów wynika, jak się wydaje, nie tyle ze zmiany ich poglądu na szkołę, ile właśnie na wiedzę i naukę samą w sobie. Widać tu zapewne wpływ zbliżającej się perspektywy egzaminów (przede wszystkim matury), wyboru kierunku dalszej nauki oraz realizacji teraz już uświadomionych i bardziej precyzyjnie wyobrażonych planów życiowych.

Zarysowany punkt widzenia jawi się jako rodzaj utrwalonego i nienaruszalnego fundamentu, stanowiącego podbudowę i punkt wyjścia ocen, opinii, rozważań, spostrzeżeń i komentarzy składających się w istocie na treść wypracowań. W treści tej wyróżniają się trzy najczęściej podejmowane tematy. Po pierwsze, szkoła rozważana jest jako *przestrzeń fizyczna*, jako obszar mający pewien wyraz zewnętrzny, określone walory estetyczne i funkcjonalne oraz mieszczącą się w jego obrębie materialną infrastrukturę. Po drugie, poddawana jest ona charakterystyce jako *miejsce nauki*. To właśnie tutaj odnajdujemy zbiór opinii, które uznalibyśmy za najbardziej dla uczniów typowe, dotyczące najpełniej ich spraw i z pewnością najczęściej wyrażane na co dzień. Po trzecie, szkoła pojmowana jest jako *obszar kontaktów społecznych*, jako pole zajmowane wspólnie przez dwie grupy – uczniów i nauczycieli, w którego bliskim tle odnajdujemy także rodziców. Powiedzmy od razu, że identycznie jak w przypadku wzajemnego sprzężenia podejścia do szkoły jako obowiązku oraz miejsca nauki, również i tym razem aspekty te okazują się w praktyce nierozdzielne. Zakładamy, że wymienione trzy płaszczyzny składają się na pełny wizerunek szkoły widzianej oczami uczniów, uzupełniając jego powyższą, nienaruszalną podstawę. Rekon-

strukcja ich zawartości powinna zapewnić punkt wyjścia do ukazania dwóch ostatecznych, niezmiernie ważnych elementów tego obrazu: poziomu akceptacji, bądź też, ewentualnie, odrzucenia szkoły.

5.5. Przestrzeń fizyczna szkoły

Stwierdzenie, że szkoła jest miejscem, w którym spędza się dużo czasu, należy w uczniowskich wypracowaniach do najczęściej powtarzanych. *Szkoła* – czytamy w pierwszym zdaniu jednego z nich – *jest jak drugi dom*, jednak zaraz potem następuje dokończenie tej myśli: *ale to przesada*. Analiza wypowiedzi, których przedmiotem jest wyposażenie i wygląd szkoły, musi być prowadzona z ostrożnością. Sytuacja, z którą mamy tu do czynienia, wskazuje bowiem na to, że stan utrzymania szkół, wyposażenie budynków, sal lekcyjnych, a także otoczenia szkoły, to atrybuty dostrzegane i rozważane przez uczniów, jednak przede wszystkim wtedy, gdy zasługują na krytykę. Wypada też zaznaczyć, że badaniami objęto ogółem 11 szkół i jest to liczba zbyt mała, by w oparciu o uczniowskie relacje budować ogólniejsze wnioski.

Aspekty pozytywne w tej dziedzinie odnotowują w zasadzie wyłącznie najmłodsi uczniowie szkół podstawowych (ten wątek pojawia się w 58 wypracowaniach), dostrzegający to, że ich szkoła jest ładna i zadbana, że znajdują się w niej np. akwaria lub klatki z egzotycznym ptactwem, wygodne ławki i sprzęt elektroniczny. Zwraca uwagę fakt, że wyposażenie szkoły w komputery nie budzi ani emocji, ani też większego zainteresowania – jeśli w ogóle są wymieniane atrybuty, to na stosunkowo dalekim miejscu, po eksponatach przyrodniczych, sali gimnastycznej i urządzeniach sportowych na boisku. Jest wielce prawdopodobne, że komputery spowszedniały, są stale do dyspozycji w szkole, w domu lub w innych łatwo dostępnych miejscach. Pamiętajmy jednak, że obracamy się w kręgu szkół miejskich, i nawet jeśli w grę wchodzi mniejsze miejscowości, to są one położone w dobrze zurbanizowanym i stosunkowo zasobnym regionie.

Nieporównanie więcej miejsca w wypowiedziach uczniów zajmuje krytyka szkolnej przestrzeni. *Co z tego* – pisze gimnazjalistka – *że mamy ładne klasy. Wystarczy wyjść na korytarz, aby zobaczyć, jaki jest bałagan: zadymione toalety, w których nigdy nie ma papieru toaletowego, i rozpadające się okna*. O ile to zdanie można uznać za rodzaj wyjątku (uwagi o zadymionych toaletach w wypracowaniach uczniów gimnazjum należą do rzadkości), o tyle uczniowie szkół średnich podobne opinie wyrażają powszechnie. *Kiedy pytamy, dlaczego tak jest* – pisze uczennica krakowskiej szkoły – *i czy nie mogłoby być lepiej, to ciągle słyszymy od nauczycieli, że na wszystko brakuje pieniędzy. A przecież szkoła codziennie od nas pieniądze wyciąga, co rusz są jakieś zbiórki. Tymczasem na Dzień Nauczyciela pieniądze jakoś się znajdują. Szkoła to jest takie miejsce* – czytamy w wypracowaniu licealisty – *gdzie wszystko jest na pokaz. W klasach jest jeszcze jako tako, a w szatniach i toaletach grzyb i odrapane ściany. Nauczyciele mają lepiej, bo dla*

nich toalety są osobne. Ale dlaczego o nas nikt nie dba? Przecież grzyb na ścianach powoduje różne choroby.

Takich i podobnych opinii mógłbym przytoczyć kilkadziesiąt, a różnice sprowadzałyby się tylko do szczegółów. Występują one najczęściej w wypracowaniach uczniów szkół średnich (w 43 przypadkach na 98 wypracowań), rzadziej w wypowiedziach uczniów szkół podstawowych (62 przypadki na 228 wypracowań), a najrzadziej wyrażają je uczniowie gimnazjów (17 przypadków na 122 wypracowania). Najprostszy wniosek jest następujący: w opinii uczniów stan gimnazjów jest najlepszy, a w najgorszym stanie znajdują się szkoły średnie. Jednak, co oczywiste, wniosek ten jest tyleż prosty, co przypuszczalnie błędny, bowiem – po pierwsze – jego podstawę stanowi zbyt mała liczba szkół, a po drugie – można sądzić, że kwestie, których dotyczy, traktowane są przez uczniów będących w różnym wieku jako mniej lub bardziej istotne. Nie ulega wątpliwości, że szkoła ma tutaj problem, związany, jak sądzę, nie tyle z jakimikolwiek obiektywnymi okolicznościami, ile z zaniedbaniami, brakiem staranności i niedostatkami bieżącego zarządzania. Wydaje się, iż dość trafnie ujmuje to jeden z licealistów. *Mamy takiego dyrektora – pisze – który ciągle siedzi w swoim gabinecie. I co on tam robi? Tego chyba nikt nie wie. A może by się ruszył i postarał o jakieś unijne pieniądze! Przecież w każdej gazecie można przeczytać, że są takie możliwości.*

W wypowiedziach o szkolnej przestrzeni przyciągają uwagę jeszcze trzy wątki. Pierwszy to wspomniana już tutaj kwestia, z którą szkoła od lat nie może sobie poradzić – wydzielenie miejsc, w których uczniowie mogliby oficjalnie palić papierosy. Urządzenia w szkole palarni najgłośniej domagają się najmniej liczni w próbie uczniowie technikum (w 10 przypadkach na 12 wypracowań), mówią o tym wprost także licealiści (w 14 przypadkach), którzy jednak zdecydowanie częściej, nie nazywając rzeczy po imieniu, uskarżają się na zadymione toalety (ten temat pojawia się w 23 wypracowaniach). Zwolennicy palarni zapewne nie wiedzą, że ich organizacji zabraniają obecnie obowiązujące przepisy prawne, a jeśli nawet taką wiedzę posiadają, to wskazują na zupełny brak kontaktu tych uregulowań z rzeczywistością. *Co jest w końcu lepsze – pyta licealistka – palarnia, czy dym na korytarzu? Bo przecież wiadomo, że i my, i nauczyciele, musimy sobie gdzieś zapalić.*

Drugi wątek, w praktyce związany z poprzednim, to zagadnienie szeroko pojętego bezpieczeństwa szkoły. Jego analiza prowadzi do wniosku, że poczucie bezpieczeństwa jest wśród uczniów wszystkich typów szkół bardzo wysokie. W całym zbiorze wypracowań nie znajduję przykładu, który mówiłby o jakimkolwiek poważniejszym zagrożeniu, czy to zewnętrznym, czy wewnętrznym (np. o kradzieżach czy też o zjawisku nazywanym falą). To, że szkoła jest miejscem bezpiecznym, najczęściej dostrzegają i przyznają z reguły uczniowie szkół podstawowych (wątek deklarowany jest *expressis verbis* w 48 wypracowaniach), w których najwidoczniej ten temat jest najczęściej poruszany. Ale już metody zapewnienia bezpieczeństwa w szkole spotykają się z krytyką i budzą dyskusje, najżywsze wśród gimnazjalistów i uczniów szkół średnich (odpowiednio 42 i 27 wypowiedzi). O ile wszyscy przyzwyczaili się już do wszechobecnych kamer, o tyle tematem zastrze-

zeń jest funkcjonalność ich rozmieszczenia i stan techniczny. *Nie wiem, ile oni na te kamery wydali – pisze gimnazjalista – są po dwie na każdym korytarzu, ale wszyscy wiedzą, że działa tylko jedna. W naszej szkole – dopowiada licealistka – chciano się pokazać i założono kamery, ale włączone są tylko te przy drzwiach wejściowych.* Ze znacznie wyższą oceną spotykają się dyżury nauczycieli pełnione przez nich w czasie przerw na korytarzach oraz (to praktyka typowa w zasadzie tylko dla szkół podstawowych) na boiskach. *Od kiedy są dyżury – pisze uczennica piątej klasy – to można wyjść na przerwę. Przedtem wszyscy się po korytarzach ścigali, przepychali i rzucali w siebie rzeczami.* Ale pożytek wynikający z obecności nauczycieli na korytarzu dostrzegają również starsi uczniowie. *W takiej szkole jak nasza – pisze licealista – jest jednak mnóstwo różnych wariatów, którzy np. urządzają sobie na korytarzach wyścigi. Zawsze ktoś mógł na ciebie wpaść i cię przewrócić. Teraz w przerwach dyżurują nauczyciele i jest lepiej. To dobrze, bo w zeszłym roku tych dyżurów nie było.* Zwraca uwagę fakt, iż w świetle obu tych wypowiedzi dyżury nauczycielskie okazują się nowością. Być może więc kiedyś tej praktyki zaniechano, zapewne w przekonaniu, że zachowania uczniów w czasie przerw będą wystarczająco kontrolowane przez kamery, co jednak, bez względu na ich stan techniczny, okazało się w końcu rozwiązaniem chybionym.

Ogólnemu zrozumieniu zasad służących utrzymaniu bezpieczeństwa w szkole towarzyszy jednak zdecydowany sprzeciw wobec jednej z nich, podnoszony wyjątkowo, choć w niewielkim stopniu, w gimnazjach, oraz intensywnie wyrażany w szkołach średnich (odpowiednio 12 i 44 wypracowania). Chodzi o zwyczaj zamykania szkoły w czasie, gdy przebywają w niej uczniowie, który uniemożliwia im opuszczanie budynku. Zwyczaj ten, z reguły powodowany raczej troską o to, by niepożądane osoby nie wchodziły do szkoły, a nie o to, by nikt nie mógł z niej wyjść, oceniany jest wyjątkowo jednoznacznie: szkoła przypomina uczniom więzienie. *Jesteśmy dorosłymi lub prawie dorosłymi ludźmi – pisze uczennica technikum – a tymczasem zamyka się nas na klucz. Kto to wymyślił? – pyta licealistka – Jak oni nas traktują? Czy nie można szkoły jakoś inaczej pilnować? Szkoła jest w środku miasta, a w przerwie nie można wyjść ani do sklepu, ani nawet na ulicę.* Trudno wyrokować, z jak powszechną praktyką mamy tu do czynienia i czy opisywana zasada funkcjonuje we wszystkich typach szkół. Brak wypowiedzi uczniów szkół podstawowych w tej sprawie może wskazywać, że nie jest tam stosowana, albo też że najmłodsi uczniowie nie odczuwają jej dotkliwości. Analizowany materiał pokazuje jednak, że opór wobec tego rozwiązania będzie się raczej utrzymywał, zwłaszcza że w opinii uczniów w bramie szkoły powinny wystarczyć kamery.

Ostatni wątek to kwestia z pogranicza fizycznej, ale także społecznej przestrzeni szkoły. Chodzi tym razem o pewną kategorię zachowań, których nauczyciele wymagają od uczniów, choć sami ich nie praktykują. Wątek ten pojawia się tylko w wypracowaniach uczniów szkół średnich, nie jest częsty (występuje w 23 przypadkach), ale trzeba uznać go za znamienity. *Wymagają od nas – stwierdza licealista – abyśmy w szkole chodzili w kapciach, ale sami butów nie zmieniają. I jeszcze palą po kątach albo na boisku. A w ogóle to uważam – czytamy dalej –*

że powinniśmy mieć na nich jakiś wpływ. Najlepiej by było, gdyby dla nauczycieli urządzano castingi. Przynajmniej moglibyśmy wybrać tych, którzy będą nas uczyli. Pomijając dosłowność brzmienia ostatniej uwagi i jej prawdopodobnie żartobliwy charakter, nie sposób nie dostrzec tu oczekiwania na jakiś rodzaj demokratyzacji szkolnego obyczaju. Wydaje się, iż to oczekiwanie ma dość wyraźnie zarysowany kierunek: jeśli już się od siebie różnimy, a nasze pozycje w szkole są biegunowo odmienne, to przynajmniej w podobny sposób wykorzystujemy przestrzeń, którą ona stanowi. Nawet jeśli mamy odmienne i zróżnicowane prawa i obowiązki, to nie akcentujemy tego dodatkowo w sferze prostych zachowań. Gdyby rekonstrukcja tej postawy była prawidłowa, to być może odnaleźlibyśmy w niej niewyraźny i bardzo ulotny, ale jednak ślad podobnego myślenia, jak deklarowane w programie reformy. Wszelako sędzę, że o jego pojawieniu się w żadnym razie nie zdecydował wpływ tego przedsięwzięcia na uczniowską świadomość, a raczej racjonalny wgląd w szkolny obyczaj, niełatwy do zmiany, choć, jak widać, wymagający czasem dość oczywistej korekty.

5.6. Szkoła jako miejsce nauki

Charakterystyka opinii o szkole jako miejscu nauki jest naturalnym przedłużeniem rozważań o tym rysie szkoły, który jako najczęściej podkreślany dominuje w analizowanych wypracowaniach i jawi się jako nienaruszalny element uczniowskiej świadomości. Można by oczekiwać, że siła powszechnego przekonania o tej właśnie funkcji szkoły wyzwoli bogatą mozaikę nastawień i poglądów dotyczących zarówno kwestii programowych, praktykowanych sposobów przekazywania i przyswajania wiedzy, jak też sfery towarzyszących temu procesowi zwyczajów. Takie oczekiwanie okazuje się jednak daremne. O ile bowiem ten wątek poruszany jest we wszystkich, bez wyjątku, wypowiedziach, to równocześnie przede wszystkim tutaj napotykamy wspomniane już treściowe ubóstwo i monotonię deklarowanych przeświadczeń.

Nauka (a właściwie cały ten konglomerat, który nazywany jest procesem szkolnego uczenia się) stanowi uzasadnienie racji bytu szkoły, zaś uczeń, który próbowałby ten fakt kwestionować, jest w gruncie rzeczy postacią niemożliwą do wyobrażenia. Dominuje tu postawa powszechnego pogodzenia się z losem: chodzimy do szkoły po to, by tam się uczyć, i uczymy się tego wszystkiego, co jest w programie. Jest to przykład sytuacji bez wyjścia, choć – z drugiej strony – ma ona określony sens i prowadzi do celu, bowiem wiedza i wykształcenie są wyposażeniem, bez którego trudno o dobre miejsce w życiu. Jednak proces jego zdobywania jest długi i trudny, choć czasami bywa też atrakcyjny i ciekawy. Dlatego też cenna i ważna okazuje się umiejętność radzenia sobie z gorszą stroną szkoły. To miejsce, w którym po prostu trzeba umieć sobie radzić.

Przeświadczenie to stanowi wyraźnie zarysowaną część wspólną wszystkich wypracowań, a różnice między poszczególnymi wypowiedziami dotyczą tylko

sposobów jego artykulacji oraz rozłożenia akcentów. Najbardziej widoczną tendencją jest postępujący wraz z wiekiem uczniów wzrost przekonania o wartości nabywanej w szkole wiedzy, podczas gdy najmłodsi wciąż jeszcze traktują szkołę w znacznym stopniu raczej jako miejsce zabawy. Druga, równoległa tendencja dotyczy znaczenia związanego ze sferą własnych zainteresowań i jest widoczna w oczekiwaniach starszych uczniów (chodzi tu przede wszystkim o szkoły średnie), że szkoła pomoże te zainteresowania rozwinąć, a w każdym razie nie będzie w tym przeszkadzała.

W sytuacji gdy wypowiediane przez uczniów oceny i deklaracje odznaczają się tak daleko idącym podobieństwem, ciekawsze wydaje się zwrócenie uwagi na to, co ewentualnie wypowiedzi te od siebie odróżnia. Rysują się tutaj (oprócz wymienionych tendencji) trzy rozważane w wypracowaniach obszary, których elementy bywają różnie oceniane i co do których można stwierdzić, iż w sprawach, które obejmują, zauważalna jest uczniowska niejednomysłność. Obszar pierwszy to treści szkolnego programu, drugi obejmuje ilość nabywanej wiedzy, trzeci zaś zawiera w sobie ogół czasem odbieranych pozytywnie, a czasem jako dotkliwie, konsekwencji przebywania w szkole. Określimy go jako obszar satysfakcji i zmęczenia, zaznaczając przy okazji, że te dwie konsekwencje wymieniane są w analizowanych wypracowaniach, choć równocześnie nie wyczerpują całości.

5.6.1. Codzienność szkolnego obowiązku

Zmiana programów nauczania w poszczególnych typach szkół, określana jako reforma programowa, była jednym z podstawowych składników wprowadzanych zmian, traktowanym przez ich autorów być może nawet jako najważniejszy. W odróżnieniu od innych elementów pakietu reforma programowa została skierowana do dwóch bardzo precyzyjnie wyodrębnionych grup będących jej adresatami: nauczycieli i uczniów. Specyfika pozycji zajmowanych przez te grupy w strukturze systemu oświatowego przesądziła natychmiast o charakterze relacji każdej z nich wobec tego składnika reformy: nauczycielom powierzono wykonanie zadania, podczas gdy uczniom przypadła rola (by tak rzec) konsumentów, pomyślana jednak w sposób na tyle szczególny, że w praktyce pozbawiająca ich możliwości wyboru. Trudno tu o zdziwienie, ale wydaje się, że w niej właśnie należy dopatrywać się źródła prawie zupełnego braku uwag o programie nauczania w uczniowskich wypowiedziach. Druga decydująca o tym okoliczność to brak skali porównawczej – o ile dla nauczycieli wprowadzenie nowych programów oznaczało zmianę, o tyle uczniowie odebrali je jako zastany stan rzeczy. Program nauczania z ich punktu widzenia nie okazuje się zatem ani dobry, ani zły, ani lepszy, ani gorszy od poprzedniego. Dlatego też ich wypowiedzi sprowadzają się w gruncie rzeczy do oceny własnych wrażeń i opisu własnej sytuacji.

Analizę dwóch pierwszych obszarów wypada więc połączyć, bowiem prawdziwie powszechnym deklarowanym odczuciem jest nadmiar koniecznych do opanowania treści. *Za dużo się uczymy* – pisze szóstoklasista – *i nie mamy czasu na*

inne rzeczy. Nauczyciele zadają prace domowe nawet na niedzielę i chyba nie rozumieją, że chcielibyśmy wtedy gdzieś z rodzicami wyjechać. W ogóle za dużo musimy się uczyć w domu. Można by to jeszcze wytrzymać – mówi gimnazjalistka – gdyby nie te ciągłe klasówki i sprawdziany. A tak, to wracam do domu i muszę siedzieć nad książkami. Mam tyle nauki – pisze inny uczeń gimnazjum – że w ogóle już nie mam czasu na rozwijanie własnych zainteresowań. Gdyby nie ta nauka, to mógłbym robić to, co lubię. Po co oni nas tego uczą? – pyta uczeń liceum. – Połowa do niczego mi się nie przyda. To są jakieś teorie niemające w życiu żadnego znaczenia. Tracę tylko czas, bo mnie to wszystko w ogóle nie interesuje.

Wypowiedzi te można uznać za najbardziej reprezentatywne dla zbioru liczącego 207 wypracowań (46,2% całości próby – w tylu właśnie przypadkach akcentowany jest ten wątek). Nie podejmuję się wyrażenia jednoznacznej opinii w sprawie stopnia dotkliwości przeładowania programu odczuwanej przez uczniów poszczególnych typów szkół. Sądzę, iż będę bliski prawdy, gdy powiem, że nadmiar koniecznej nauki odnotowują w podobnym stopniu wszyscy, a to, co zaciekawia, to różnice artykulacji. Uczniowie szkół podstawowych narzekają na nadmiar nauki, który jednak nie przyczynia się do tego, by pojawiła się u nich niechęć do szkoły. Pomimo iż nad książkami trzeba spędzać wiele czasu, to szkoła pozostaje nadal miejscem, do którego warto chodzić. Gimnazjaliści dopatrują się w przeładowanych programach istotnej przeszkody w realizacji własnych zainteresowań – gdyby nie fakt, że nauki jest tak dużo, to zajmowałiby się czymś innym. Nie wiadomo jednak, jakie byłyby to dziedziny, bowiem żadna z podobnych wypowiedzi (jest ich ogółem 19) nie zawiera ich opisu, ale nasuwa się przypuszczenie, że być może mamy tu do czynienia z jakimś śladem tendencji do odrzucenia szkoły, a w każdym razie potraktowania jej jako uciążliwości przeszkadzającej w realizacji innych planów¹⁰. Z kolei najstarsi uczniowie akcentują brak przydatności przyswajanego materiału, który oceniany jest z punktu widzenia stosunkowo dobrze już zarysowanych planów życiowych, i opinie te pozostają bez wpływu na ich ogólne nastawienie wobec szkoły, którą należy po prostu skończyć. Ale właśnie tutaj znajdujemy wyjątek: *Chodzę do szkoły – pisze uczennica technikum – która jest uważana za „gorszą”. Wszyscy myślą, że wystarczy nauczyć nas zawodu, dlatego przedmiotów zawodowych mamy najwięcej. To co się liczy, to praktyka. A dlaczego mamy wiedzieć mniej niż ci z liceum? W czym właściwie są oni od nas lepsi?*

Przytoczona wypowiedź jest jedynym przykładem pokazującym próbę merytorycznej krytyki szkolnego programu, i jeśli nawet nie zawiera konkretnych propozycji jego uzupełnienia, to w każdym razie wskazuje pewien kierunek. Pozostałe są w większości skonstruowane na podobnej zasadzie: ilość nauki należy zmniejszyć, to, czego się uczymy i tak do niczego się nam nie przyda, ale gdyby

¹⁰ To, co dodatkowo zwraca uwagę, to fakt, że w całym zbiorze nie znalazłem wypracowania, w którym pojawiłby się temat wagarów. Albo więc ta forma naturalnej samoobrony uczniów przed szkołą nie jest obecnie – co trudno sobie wyobrazić – praktykowana, albo istnieją jakieś efektywne mechanizmy, które jej zapobiegają, albo też uczniowie (zdumiewająco jednomyślnie) nie chcą o tym mówić. Sądzę, że ten ciekawy szczegół wart byłby dokładniejszego poznania.

nas ktoś zapytał, czego chcielibyśmy się uczyć, to o odpowiedź byłoby trudno, chyba że to pytanie zostałooby nam zadane tuż przed maturą. W sytuacji, w której tak właśnie wygląda ogólne nastawienie uczniów do nauki, nie zaskakują jego nieuniknione konsekwencje: zmęczenie, nuda, ale czasem też odrobina satysfakcji.

O zadowoleniu z przebiegu nauki w szkole uczniowie wspominają niezwykle rzadko – takie wypowiedzi mają charakter marginalny i pojawiają się z reguły w wypracowaniach najmłodszych uczniów. Formułowane bywają przeważnie w nawiązaniu do usłyszanej i zapamiętanej pochwały, pod wpływem wrażeń z ciekawej wycieczki (w tym wypadku chodziło o wizytę w ogrodzie zoologicznym), czy też w związku z ciekawszymi niż inne zajęciami pozalekcyjnymi (jako przykład wymieniono tu dogłądanie hodowanych w szkole rybek i żółwi). Zauważyłem też takie wypowiedzi: *Fajnie jest dobrze się uczyć, bo jestem wtedy lepsza od brata*. Albo: *Lepiej jest dostawać dobre oceny, bo kiedy babcia o to pyta, to nie muszę bujać*. Ale – powtórzę – takie wypowiedzi to rzadkość. Dominuje znużenie i nuda.

Oba te odczucia są wynikiem tej samej przyczyny. Jest nią nadmiar nauki połączony z nadmiarem wymagań oraz to, że nauczane treści odbierane są ogólnie jako nieistotne, nużące, pozbawione sensu i nieudolnie przekazywane. Uczniowskie relacje dzielą się tutaj na dwie kategorie: na pierwszą składają się wypracowania akcentujące przeładowanie programów i związane z tym zmęczenie nadmiarem obowiązków, w drugiej mieszczą się takie, w których nacisk położony jest na zniechęcenie i znużenie wywołane koniecznością uczenia się niepotrzebnych rzeczy. Do pierwszej kategorii należą wypowiedzi rozważane już w kontekście prezentacji uczniowskich ocen programów, a to, co dodatkowo je wyróżnia, to w miarę rzeczowy charakter argumentacji. Tymczasem druga kategoria to w ogromnej większości wypowiedzi bardzo emocjonalne, w których w miejsce argumentów pojawia się totalna krytyka oraz wspomniane wcześniej wulgaryzmy. Co więcej, ten zbiór uzupełniają jeszcze takie wypracowania, w których znajdujemy nie tyle opinie o wszechobecnej nudzie i zmęczeniu, ile opisy radzenia sobie z tymi stanami. Wszystko to powoduje, że wyróżnione kategorie okazują się nadwyczał trudno policzalne, bowiem splątanie poszczególnych wątków w praktyce uniemożliwia ich ścisłe wyodrębnienie. Nie ulega jednak wątpliwości, że wymowa zdecydowanej większości z nich jest następująca: nauki i wymagań jest za dużo, dlatego też na wszystko brakuje nam czasu i stale jesteśmy zmęczeni, ale z tym jeszcze dałoby się żyć. Jednak to, co się dzieje w szkole, jest nie do wytrzymania, i całe szczęście, że można tam spotkać się z kolegami i wraz z nimi jakoś to przetrwać. Kiedy się już spotkamy i jesteśmy razem, to szkoła staje się całkiem przyjemnym miejscem. Dlatego czasem nawet za nią tęsknimy.

Ten rodzaj (przynajmy, że dość osobliwej) krytyki szkoły jest charakterystyczny zwłaszcza dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalistów – to właśnie oni skłonni są wypowiadać o niej najbardziej kategoryczne sądy. Dzielące ich różnice sprowadzają się do tego, że w wypowiedziach młodszych uczniów pojawia się wiele personifikacji; krytyka dotyczy nie tyle programowych treści, ile konkretnych osób, przeważnie nauczycieli, ale także np. woźnych i innych pracowników szkoły.

Natomiast to, co ich łączy, to wspólnie wyrażana nadzieja, że w następnej szkole będzie lepiej. *Jak to dobrze* – pisze szóstoklasistka – *że już w przyszłym roku będę w gimnazjum. Gdybym miała dalej tu chodzić, to już chyba bym tego nie wytrzymała. Byle tylko doczekać do liceum* – dopowiada uczennica gimnazjum – *tam wreszcie będę się uczyć tego, co mnie interesuje.*

Płynnym dopełnieniem powyższych wątków jest odzwierciedlony w wypracowaniach rodzaj swoistej „reszty” szkolnej rzeczywistości, obejmującej to wszystko, co pozostaje poza sferą nauki, obowiązku, przeciążenia, znużenia, co wykracza poza relacje z nauczycielami, a nawet poza wąsko rozumiane relacje łączące uczniów ze szkołą. Chodzi tu o obszar, z którego identyfikacją wiązała się prośba będąca składnikiem zaproponowanego tematu wypracowania: *zastanów się – jeśli pomyślisz o szkole takiej, jaka ciągle jest obecna w Twoich rozmowach z innymi uczniami, to jak mógłbyś ją opisać?* W istocie więc chodzi o to, co wykracza poza kontekst codziennego doświadczenia uczniów, o poznanie nie tylko ich wrażeń, ale także wyobrażeń oraz ogólniejszego poglądu na szkolną rzeczywistość.

5.6.2. Coś więcej niż tylko codzienność: szkoła w rozmowach uczniów

Jedno z założeń przyjętych w badaniach oparte było na przeświadczeniu, że sposób, w jaki uczniowie przeżywają kontakt ze szkołą, powinien wyzwolić u nich jakiś rodzaj szerszego zainteresowania problemami tej instytucji. Zakładano, że tematyka szkolna powinna być obecna i możliwa do uchwycenia w obrębie ich szerszej refleksji o aktualnych sprawach kraju i społeczeństwa. Kolejne założenie mówiło, iż owa refleksja powinna znajdować wyraz w koleżeńskich rozmowach, toczonych przez uczniów zarówno w szkole, jak też poza jej obrębem. Spodziewano się możliwości określenia miejsca szkoły w tych rozmowach oraz dotarcia do tematów i poglądów dotyczących niekoniecznie doraźnych, codziennych zmagania ze szkolną materią, lecz także procesu jej reformowania, nowo wprowadzonych i proponowanych rozwiązań oraz kierunków zmian. Taka właśnie założeniowa konstrukcja legła u podstaw tematu wypracowania, ale od razu trzeba stwierdzić, że oczekiwania okazały się wygórowane. Analizowane wypowiedzi prowadzą do wniosku, że szkoła jest obecna w uczniowskich rozmowach o tyle, o ile jest ich szkołą, tą konkretną, do której uczęszczają. Zanim jednak ową obecność opiszemy, warto przyjrzeć się bliżej ogólnej tematyce rozmów.

Świat bezpośrednich, nieformalnych kontaktów uznawany jest przez uczniów nie tylko za najważniejszy i najwyżej ceniony składnik szkolnego życia, ale też za jeden z najważniejszych elementów rzeczywistości pozaszkolnej. *Jeśli mam powiedzieć, po co chodzę do szkoły* – pisze szóstoklasista – *to przede wszystkim dlatego, że mogę w niej spotkać kolegów. Często też spotykamy się gdzie indziej. Gadamy właściwie ciągle* – dodaje inny – *na przerwach, na lekcjach i po lekcjach. O wszystkim. A jak się nie da rozmawiać, to piszemy do siebie kartki albo wymieniamy ściągę, albo odpisujemy zadania. Ciągle coś się dzieje. O czym rozmawiamy? O ocenach, nauczycielach, zachowaniu innych osób, o kulturze, dziewczynach, wyznaniach re-*

ligijnych, często też o seksie. Widać tu zatem wprost wyjątkową gmatwaninę wątków, wbudowanych w równie wyjątkowo żywiołową i spontaniczną oprawę. Gdy jeszcze dodamy, że opisy tych kontaktów i rozmów stanowią dominującą treść wypracowań, że dopiero tutaj widoczne jest to, co rzeczywiście uważane jest za jasną i ważną stronę szkoły, to powstaje pytanie, czy ta materia jest w ogóle możliwa do zanalizowania inaczej niż tylko w kategoriach opisu szkolnego (a w gruncie rzeczy uczniowskiego, czy nawet młodzieżowego) obyczaju jako swoistej całości. Twierdzę, że takie rozważania byłyby warte podjęcia, jakkolwiek – co oczywiste – nie mieszczą się w planie niniejszego tekstu. Dlatego też ograniczymy się tylko do próby odnalezienia wypowiedzi pozwalających na sprawdzenie trafności prezentowanych założeń.

Powtórzmy – zasadniczym rysem relacji o uczniowskich rozmowach jest to, że jeśli pojawia się w nich tematyka szkolna, to dotyczy ona niemal wyłącznie spraw codziennych. Od tej zasady odbiegają trzy wyjątki. Pierwszym jest bardzo niewielki, liczący zaledwie trzy wypracowania zbiór wypowiedzi licealistów, w którym odnajdujemy opisy szkoły jako instytucji. Te kilkudzaniowe charakterystyki oparte są na wyróżnieniu jej trzech składników: uczniów, nauczycieli i struktury organizacyjnej. Jednak następne zdania składające się na te wypowiedzi mówią już o tych samych sprawach, o których możemy przeczytać w innych wypracowaniach. Trudno więc o wrażenie inne niż takie, że mamy tu do czynienia z jakimś śladem niedawno zdobytej wiedzy, z sytuacją, w której ta wiedza uległa doraźnej aktualizacji, co w konsekwencji przesądziło o tym, że znalazła wyraz w wypracowaniach. Wniosek, iż należałoby potraktować ją jako istotną eksplikację jednego ze sposobów rozumienia szkoły przez uczniów (a nawet licealistów), byłby z pewnością błędny.

Drugi wyjątek dotyczy nieco ogólniejszej sprawy. Oto w wypowiedzi jednej z uczennic gimnazjum znajdujemy takie zdanie: *Ludzie, z którymi chodzę do szkoły, są tak beznadziejni, że nie da się z nimi o niczym rozmawiać. No chyba że o szkole, o ocenach, o tym, co będzie jutro.* Najwidoczniej więc zdarzają się przypadki, w których tematy szkolne uważane są wręcz za swoście gorsze, za takie, które podejmowane są z braku możliwości podjęcia innych, że ponadto trzeba sobie jakoś zasłużyć na rozmowę o czymś innym niż szkoła. Jednak także i tutaj byłbym daleki od doszukiwania się prawidłowości, uznając, iż w grę wchodzi rzeczywiście wyjątek, którego nie potwierdzają pozostałe wypowiedzi.

Wyjątek trzeci, którego znaczenie należy uznać za kluczowe, okazuje się najbardziej skomplikowany. Stanowią go wypowiedzi, w których wyrażane są deklaracje odbywania rozmów o szeroko rozumianych problemach szkoły, o zarządzaniu szkołą, o decyzjach władz, które jej dotyczą, o zmianach, którym podlega, a także o kierunkach zmian zapowiadanych lub oczekiwanych. To wypracowania, których autorzy przyznają, że pośród poruszanych z kolegami tematów znajdują się również i te kwestie. Głównym problemem okazuje się fakt, że takie wypowiedzi skupiają się w wypracowaniach uczniów tylko dwóch szkół, jednego gimnazjum (niepublicznego) i jednego liceum. Co do pozostałych, to natrafiłszy na

nieliczne przypadki (było ich łącznie 11, wszystkie w wypracowaniach gimnazjalistów), w których można było przeczytać np. stwierdzenia, że „minister jest głupi”, pytania typu „co oni tam znowu wymyślają”, z reguły jednak pozbawione kontekstu i mające wyraźny charakter epitetu. Tymczasem w wymienionych dwóch szkołach odnotowanie tych kwestii okazało się zauważalnie bardziej rzeczowe.

W wypowiedziach gimnazjalistów (obejmujących 9 z ogólnej liczby 16 wypracowań) pojawił się problem mundurków, budzący ich żywe zainteresowanie i omawiany przy różnych okazjach. Wymowa wypowiedzianych uwag sprowadzała się jednak prawie wyłącznie do ich ceny, dlatego to, co możemy przeczytać, to przede wszystkim stwierdzenia typu „nie dość, że czesne wysokie, to teraz jeszcze następne wydatki”. Wiele wskazuje na to, że mundurki zostały w tej szkole wprowadzone krótko przed terminem badań i wciąż jeszcze były tematem dnia. Jest przy tym charakterystyczne, iż kwestia mundurków nie pojawia się jako budząca emocje, a nawet zainteresowanie w innych szkołach – nie znalazłem w nich ani jednej mówiącej o nich wypowiedzi. Z kolei wspomniane wypracowania licealistów (16 przypadków w zbiorze 86 wypracowań) zawierają deklaracje w rodzaju „zdarza się, że rozmawiamy również o reformie”, „czytamy gazety i wymieniamy uwagi o nowych pomysłach na szkołę”, albo też „rozmawiamy o tym co nasi rodzice myślą o ministrze Giertychu i okazuje się, że wszyscy myślą źle”. Ale także i tych wypowiedzi nie byłbym skłonny uznać za wystarczającą podstawę do formułowania daleko idących wniosków. Zbyt bowiem zastanawiający jest fakt, że koncentrują się w jednej szkole i – inaczej niż w poprzednim przypadku – brakuje pomysłu na zrozumienie tej sytuacji. Nasuwa się wręcz przypuszczenie, że mógł tu wystąpić efekt ankietera. Gdyby tak było, a teraz, co oczywiste, nie da się tego potwierdzić, to mielibyśmy w ręku dodatkowy argument orzekający, że szkoła to dla uczniów jednak tylko codzienność, wprowadzie ważna, ale nie aż tak bardzo, by poświęcać czas na roztrząsanie jej problemów.

6. Uwagi końcowe

Rozważania niniejsze rozpoczęliśmy od postawienia kilku pytań. Staraliśmy się ustalić, jak uczniowie widzą dzisiejszą szkołę i jak postrzegają proces dotyczących jej zmian, w jakiej mierze podzielają powszechnie głoszony pogląd o ich doniosłości, a także w jakim stopniu idee reformy edukacyjnej trafiają w ich odczucia i potrzeby. Analiza od początku obarczona była pewnym ryzykiem, bowiem gdyby miała być wyczerpująca, to nieporównanie więcej uwagi należałoby poświęcić samej reformie, a w szczególności procedurze jej wdrażania. To, co w jakimś stopniu udało się zrobić, sprowadza się do zaakcentowania jej najbardziej oczywistych uchybień, wśród których na pierwszy plan wysuwa się niedostatek informacji,

perswazji i dyskursu. Nie może więc dziwić, iż cały ten proces budzi w środowisku uczniowskim zainteresowanie możliwe do określenia tylko jako minimalne lub prawie żadne.

Szkoła okazała się instytucją posiadającą wyjątkowo mocno ukonstytuowany i klarowny wizerunek społeczny. Odnotowanie tego faktu jest regułą powtarzającą się we wszystkich podobnych rozważaniach. Teraz wypada dodać, że do wywołania jego zmian nie są wystarczające nawet spektakularne decyzje i przeobrażenia systemowe. Zakładając, że o takie zmiany chodziło jednak autorom reformy, można tylko powiedzieć, że albo zawiódł program, albo metoda. Ale rozstrzygnięcie tej kwestii to już zupełnie inny problem.

Literatura

- E. Babbie. 2003. *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Co warto wiedzieć o reformie programowej? (opracowanie Ministerstwa Edukacji Narodowej), za: <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/stories/reforma.pdf>, stan z dnia 02.07.2009.
- R. Dolata. 2005. *Najważniejsze wyzwania stojące przed polską oświatą*. „Analizy i Opinie”, nr 45. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- R. Dolata, K. Konarzewski, E. Putkiewicz. 2003. *Rekomendacje dla polityki oświatowej po trzech latach reformy szkolnictwa*. „Analizy i Opinie”, nr 5. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- J. Gęsicki. 1998. *Strategia wprowadzania reformy edukacji* [w:] E. Putkiewicz, M. Zahorska (red.), *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- B. Jabłońska. 2009. *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- R. Kiedrzyński. 1996. *Reforma edukacji narodowej – opinie i postulaty. Komunikat z badań*. Warszawa: CBOS.
- K. Konarzewski (red.). 2001a. *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- K. Konarzewski. 2001b. *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- K. Konarzewski. 2004. *Przebudować podstawę programową kształcenia ogólnego*. „Analizy i Opinie”, nr 27. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- K. Konecki. 2005. *Jakościowe rozumienie innych a socjologia jakościowa*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. I, nr 1.
- E. Putkiewicz, M. Zahorska (red.). 1998. *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- E. Putkiewicz, M. Zahorska (red.). 1999. *Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- M. Sawicki. 1998. *Zasady wprowadzania reformy systemu edukacji* [w:] E. Putkiewicz, M. Zahorska (red.), *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

- T. Szkudlarek. 1998. *Założenia i możliwe konsekwencje realizacji projektu reformy edukacji* [w:] E. Putkiewicz, M. Zahorska (red.), *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- P. Sztompka. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- B. Wciórka. 1998. *Ocena polskiego szkolnictwa, społeczne poparcie dla reformy*. Komunikat z badań. Warszawa: CBOS.
- B. Wciórka. 1999a. *Społeczne poparcie dla reformy szkolnictwa*. Komunikat z badań. Warszawa: CBOS.
- B. Wciórka. 1999b. *Reforma edukacji w opinii społecznej*. Komunikat z badań. Warszawa: CBOS.
- B. Wciórka. 2000a. *Reforma edukacji. Poinformowanie i poparcie społeczne*. Komunikat z badań. Warszawa: CBOS.
- B. Wciórka. 2000b. *Reforma edukacji. Pierwsze doświadczenia, nadzieje i obawy*. Komunikat z badań. Warszawa: CBOS.
- B. Wciórka. 2000c. *Reforma edukacji z perspektywy minionego roku szkolnego*. Komunikat z badań. Warszawa: CBOS.
- B. Wciórka. 2001a. *Szkolnictwo i reforma edukacji po trzech semestrach doświadczeń*. Komunikat z badań. Warszawa: CBOS.
- B. Wciórka. 2001b. *Czy polskie szkoły wywiązują się ze swoich zadań? Szkolnictwo i reforma edukacji po czterech semestrach doświadczeń*. Komunikat z badań. Warszawa: CBOS.
- B. Wciórka. 2007. *Społeczny wizerunek polskiej szkoły*. Komunikat z badań. Warszawa: CBOS.
- M. Zahorska, D. Walczak. 2005. *Polski system edukacyjny a rynki pracy w Unii Europejskiej*. „Analizy i Opinie”, nr 51. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Strony internetowe

- <http://www.isp.org.pl/files/15713122650337168001117708835.pdf>, stan z dnia 14.06.2009.
- http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume1/PSJ_1_1_Editorial.pdf, stan z dnia 9.06.2009.